

وزارة الثقافة
الهيئة العامة السورية للكتاب

علم النفس التربوي

تأليف: إ. أ. زيمنيايا
ترجمة: د. بدر الدين عامود

مؤلفة الكتاب: إيرينا ألكسييفا زيمنيايا

- من أشهر العلماء الروس الذين يهتمون بالتربية والتعليم والتكوين والتكوين
- عضو أكاديمية التكوين الروسية
- لها أكثر من 200 كتاب ومقالة ومداخلة في علم النفس اللغوي والتربوي والتعليم اللغات.
- أسهمت بدراساتها النظرية وبحوثها الميدانية في تطوير علم النفس التربوي والتعليمي داخل روسيا الاتحادية وخارجها.

المترجم : الأستاذ الدكتور بدر الدين عامود

- دكتوراه الفلسفة في علم النفس.
- عضو في مديرية البحوث بوزارة التربية السورية، ثم مدرسا فـأستاذاً مساعداً ثم أستاذاً في جامعات الجزائر وقسنطينة (الجزائر) وقاريونس (بنغازي - ليبيا)، أشرف على العديد من رسائل الدراسات العليا والمأجستير والدكتوراه.
- شارك في مؤتمرات وندوات محلية وعربية ودولية.
- له ترجمات ومؤلفات عديدة، منها: أسس التربية العسكرية، علم نفس الطفل (بالمشاركة)، علم نفس الطفل المتخلف عقليا، مشكلات التعليم المتطور، علم النفس في القرن العشرين (جزآن)، التعلم والتعليم والتطور العقلي.

علم النفس التربوي

الإشراف الفني والطبائي
أحمد مكيدى

علم النفس التربوي

تأليف : إ. أ. زيمنيايا

ترجمة : د. بدر الدين عامود

منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب

وزارة الثقافة - دمشق 2009

علم النفس التربوي / تأليف إ. أ. زيمنيايا ، ترجمة بدر الدين
عامود - دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب، ٢٠٠٩ -
٤٦٤ ص؛ ٢٤ سم.

١- ٣٧٠، ١٥ زي م ع ٢- العنوان ٣- زيمنيايا
٤- عامود

مكتبة الأسد

مقدمة المترجم

هذا الكتاب الذي نقترحه على القارئ العربي هو أحد أهم أعمال عالمة النفس الروسية إيرينا ألكسييفنا زيمينايا وأكثرها انتشاراً. و إ. أ. زيمينايا هي عضو أكاديمية التكوين الروسية، وصاحبة أكثر من 200 عمل في مجالات علم النفس اللغوي والتكوين وتعليم اللغات. فلا غرو أن يتضمن كتابها هذا خلاصة خبرتها وتجاربها العملية والميدانية في هذه المجالات، وأن نجد فيه ما يسهم في تطوير علم النفس التربوي في العديد من الاتجاهات التي تتجاوز في بعض منها على الأقل ما ألفتناه منها وتغني تصوراتنا حول مسائل هذا الفرع الهام من فروع علم النفس ومهامه ووظائفه، وتزيد من طموحاتنا في توسيع دائرة نشاطنا العلمي السيكولوجي التربوي لتشمل المشكلات التي تطرحها التغيرات النوعية والسريعة التي تشهدها طرائق وأساليب وآليات التواصل بين أبناء الجنس البشري وتناقل الخبرات فيما بينهم بصورة عامة، ونقلها إلى الأجيال الصاعدة بصورة خاصة.

فالقراءة المتأنية لهذا الكتاب تبين أن توسيع زاوية النظر الذي يميزه لا يقتصر على زيادة مساحة الأرضية التي تنتظم عليها موضوعات البحث بدءاً من موقع علم النفس التربوي كعلم يتوسط العديد من فروع المعرفة العلمية وتطوره ومادة دراسته وبنيته ومناهج البحث فيه، وانتهاءً بالتواصل الاجتماعي والتفاعل بين ذوات عملية التكوين، مروراً بالنشاط التربوي الموجه والمنظم والهادف، ودور الأطراف التي تشارك فيه، بل إنه يشمل المبادئ والقوانين العامة التي تقدم عليها وتخضع لها

جميع تلك الموضوعات . ومن هذا المنظور يبدو علم النفس التربوي فرعاً نظرياً وتجريبياً لا يقف عند حدود وصف الظواهر التي يتولى دراستها، وإنما يسعى إلى تقديم تفسيرٍ أو تعليلٍ علمي لها . إنه يرصد حركتها ويتتبع ما يطرأ عليها من تبدلات تحت تأثير شروطٍ محدودةٍ ومعروفةٍ مسبقاً .

وبصورة أكثر تحديداً ومباشرةً فإن إ . أ . زيمنيايا وجدت أن تطوّر الظاهرة النفسية، عملية كانت أم حالة أو خاصية، بوصفها موضوعاً لعلم النفس، إنما يتوقف بشكل أساسي على الشروط البيئية المحيطة بالإنسان، وبالنشاط الذي يمارسه في هذه المرحلة العمرية أو تلك، وبمستوى تنظيم هذا النشاط وتوجيهه من قبل المؤسسة الاجتماعية المعنية . فالظاهرة النفسية تتطور، وفقاً لرؤيتها، من خلال النشاط الاجتماعي الذي يتخذ أشكالاً متعددة تبعاً لمستوى تطور المجتمع والمرحلة التي يمر بها الفرد . وتأتي هذه الرؤية تجسيدا لنظرية النشاط التي أرسى ل . س . فيغوتسكي قواعدها وطورها أ . س . روبنشتين وأ . ن . ليونتييف، ولاقت فيما بعد صدى إيجابياً وانتشاراً واسعاً في صفوف سيكولوجيي العديد من بلدان العالم . وهذا ما يلمسه القارئ بوضوح من خلال بناء المؤلف للمدخل المنظومي إلى التربية والتعليم، حيث تجمع فيه بين الشخصية والنشاط الذي لا يمكن أن يمارسه الفرد إلا مع الآخرين، وعبر معاشرتهم، وبالتعاون معهم .

وبالنظر إلى الأهمية القصوى التي تكتسيها مقولة النشاط على صعيد التربية في نظر المؤلف، فإنها ترجع إلى مصادر تفسيراتها الفلسفية والسيكولوجية التي قدمها أصحاب المذهب المثالي الموضوعي والذاتي والمذهب المادي - الجدلي . وفي هذا السياق تتوقف عند فهم أ . ن . ليونتييف لنشأة هذه المقولة ومحتواها وبنيتها ليكون منطلقاً لحديثها عن ماهية النشاط التربوي والدراسي ومادته وأساليبه ووسائله وبنيتها ودوافعه، وعن علاقة ذوات هذا النشاط (المعلم - التلاميذ، الأستاذ - الطلاب)، وموقع كل منها فيه، وما يستدعيه من جانب المعلم (الأستاذ)

من مواصفات، وما يمكن أن يحققه للجانب الآخر (التلميذ، الطالب) على صعيد اكتساب الخبرة الفردية وتشكل سمات الشخصية وتطورها في شتى المراحل الدراسية.

ويُضاف إلى ذلك وفرة وتنوع المصادر التي استمدت المؤلف منها أسانيداً وأدلتها على ما بسطته من تصورات وأفكار على امتداد أقسام الكتاب وفصوله، الأمر الذي يجعله، في تقديرنا، مرجعاً هاماً في علم النفس التربوي، يحوي كما كبيراً من آراء مثلي مختلف مدارس هذا العلم ومذاهبه عبر تطوره ليس في بلد بعينه، أو في بعض البلدان المأخوذة بصورة انتقائية، وإنما في جميع بلدان العالم.

على أن الهدف من عرض هذه الآراء في الكتاب لم يكن مقارنتها وتفضيل بعضها على البعض الآخر، بقدر ما هو تأكيد على تكاملها باعتبارها إسهامات في تطور الفكر السيكولوجي التربوي، وضرورة البحث عما تحمله من إيجابيات بغية إغناء تصوراتنا حول القضايا التي يتصدى هذا الفكر لمعالجتها، وتوضيح رؤيتنا حول أنجع الأساليب والطرائق التي ينبغي استخدامها في أداء هذه المهمة العلمية والخلقية والإنسانية.

لهذا كله وقع اختيارنا على هذا الكتاب. وما نأمل من وراء نقله إلى العربية هو أن نكون قد قدمنا لقارئ هذه اللغة ما يعزز قناعاته بضرورة التعرف على تجارب الآخرين، والإفادة مما هو إيجابي وبناء فيها، والسعي نحو توفير الشروط اللازمة للعمل الجماعي والتعاون المشترك بين الاختصاصيين والمعنيين بشؤون التعليم والتربية من أجل القيام بالخطوة الأولى من مسيرة النهوض بالواقع التربوي - التعليمي في وطننا العربي الحبيب.

2004 / 6 / 25

د. بدر الدين عامود

نحن لا نقول للمربين، تصرفوا على هذا النحو أو
ذاك، ولكننا نقول لهم: ادرسوا قوانين تلك الظواهر النفسية
التي تودون توجيهها، وتصرفوا بمقتضى هذه القوانين وتلك
الظروف التي تريدون تطبيقها من خلالها.

ك. د . اوشينسكي

الإنسان كموضوع للتربية

نداء إلى الطالب - مربي المستقبل

(هي زي مقدمة)

معروفة جيداً هي وصايا الأطباء الخلقية والأدبية والمهنية الأساسية التي تتفق مع تحذير مفكر الشرق وعالم الطب العظيم ابن سينا (980 - 1037م) «إياك والأذية». وهي تتجلى في قسم هيبوقراط (القرن الرابع قبل الميلاد) الذي يؤديه خريجو كليات الطب. وهنا يطرح سؤال حول ما إذا كان يوجد في التربية وصايا مهنية تحدّد طبيعة التأثير التربوي وفعاليته. وفي قناعتنا الراسخة يمكن أن نذكر نصيحتين للمربين المبتدئين بوصفهما وصيتين: «إفهم التلميذ» و «ساعد على التعلّم». ولعلّ التمسك بهما، مع الأخذ بالحسبان صعوبة عملية التكوين، ومعرفة قوانين وقانونيات التأثير التربوي يساعدان على أداء المهمة الأساسية للتكوين والمتمثلة في تطوير شخصية التلميذ وتشكيلها.

وتكمن صعوبة العملية التكوينية في أنها، إذ تحتل مكانة هامة في حياة المرء، لا تسفر عن نتائج محددة ومنظورة فور الانتهاء منها. ويُعد السلوك اللاحق والنشاط وغط حياة الإنسان نتيجة التكوين (مع مراعاة تأثير العوامل الأخرى بالطبع، كالوراثة والتربية الأسرية والتربية الذاتية بصورة خاصة). ولذا فإن أثر التأثير لأي مؤسسة تكوينية لا يمكن مراقبته على نحو مباشر.

وكلّ من يختار مهنة المربي، إنما يحمل على عاتقه مسؤولية من سيعلمهم ويربّهم، كما يكون مسؤولاً أيضاً عن ذاته وعن إعداد المهني وحقه في أن يكون

مربياً ومعلماً. ويتطلب الأداء اللائق للواجب التربوي المهني من جانب الإنسان قبول العديد من الالتزامات :

أولاً - ينبغي أن يقوم الإمكانات الذاتية بصورة موضوعية، ويعرف جوانبه القوية والضعيفة، والصفات الهامة لهذه المهنة (خصائص التنظيم الذاتي والتقويم الذاتي، المظاهر الانفعالية، الخصائص الاجتماعية والتعليمية . . إلخ). فمثل هذه الصفة المهنية الايجابية كقدرة الإنسان على تقويم سلوكه وتصويبه بالشكل الملائم، مثلاً، هي واحدة من مقدمات التأثير الملائم على الآخرين. ويستدعي تشكل هذه الصفة من مربى المستقبل تفكيراً انعكاسياً متطوراً، ومستوى رفيعاً من الفاعلية المعرفية والتنظيم الذاتي الإرادي.

ثانياً - يتعين على مربى المستقبل أن يمتلك النشاط العقلي الثقافي العام (التفكير، التذكر، الإدراك، التصور، الانتباه)، وآداب السلوك والمعاشرة، والمعاشرة التربوية بشكل خاص. فالمربي هو النموذج الذي يحاكيه التلاميذ بصورة واعية، وغالباً بصورة غير واعية، مقتدين بما يفعله. وتبعاً لذلك فإن الشكل المعدل والمنعكس لـ «أنا» الطالب - مربى المستقبل يقتضي تدريباً شخصياً واجتماعياً ومهنياً دائماً.

ثالثاً - يعد احترام المربي ومعرفته وفهمه لتلميذه كـ «آخر» مقدمة لا بد منها، وأساساً لنشاطه الناجح. فالتلميذ يجب أن يكون مفهوماً من قبل المربي ومقبولاً من لدنه بصرف النظر عما إذا كانت منظومتا القيم وغودجا السلوك والتقويم عندهما متطابقة. ويقتضي ذلك أيضاً معرفة الآليات والقانونيات النفسية للسلوك والمعاشرة.

رابعاً - إن المربي هو منظم النشاط الدراسي للمتعلمين وتعاونهم. ويبدو في الوقت ذاته كشريك وإنسان يسهل المعاشرة التربوية، أي إنه «ميسر» حسب كارل روجرز. وهذا ما يجلي على الطالب - مربى المستقبل أن يطور خصائصه التنظيمية

والاجتماعية لكي يتمكن من توجيه عملية استيعاب التلاميذ للمعارف بإدماجهم ضمن الأشكال الفعالة من التفاعل الدراسي الذي يشير الفاعلية الذهنية للمشاركين فيه . ولا يستلزم تطور ذلك القدرات المهنية وجود معارف سيكو - تربوية عميقة فحسب، بل وتدريب الطلاب تدريباً مهنيّاً منتظماً ومستمراً .

وعلى هذا النحو فإن صفات المربي المهنية يجب أن تتناسب مع المسلمات التالية - وصايا نشاطه السيكوتربوي :

- احترام في التليذ الإنسان والشخصية (مما يعتبر تجسيداً للقاعدة الذهبية القديمة : عامل الآخرين مثلما تحب أن يعاملوك) .

- ابحث عن إمكانية التطوير الذاتي والتحسين الذاتي دوماً (لأنّ من المعلوم أنّ من لا يتعلّم هو ذاته لا يستطيع أن يطور طعم التعلّم و « الشهية الذهنية » لدى الآخرين) .

- انقل المعارف إلى التلميذ بحيث يرغب في اكتسابها، ويكون قادراً على ذلك، ومستعداً لاستخدامها في مختلف المواقف، وفي تكوينه الذاتي .

وهذه المعلومات هي في جوهر الأمر تجسيد للأطروحة المعروفة : الشخصية هي وحدها التي تربي الشخصية، والطبع وحده يشكلّ الطبع . فمن واجب المربي أن يكون الشخصية . وذلك هو وصفه المهني .

وتحلّل مشكلات علم النفس التربوي التي تناولناها على أساس المدخل الشخصي - النشاطي ضمن السياق العام للنزعات الأساسية لتطور التكوين المعاصر . وفقاً لهذا المدخل فإنه : أ) يوجد المتعلم ذاته وتشكيل شخصية بوسائل مادة دراسية معينة في مركز العملية التكوينية، ب) يقصد بالعملية الدراسية تنظيم النشاط الدراسي للمتعلّمين، الذي يهدف إلى تطويرهم من كافة النواحي، واستيعابهم المعارف المادية الدراسية المقررة . وتبعاً للمدخل الشخصي - النشاطي

إلى التعليم ينظر الكتاب في عدد من المشكلات التي تؤلف اليوم أساس علم النفس التربوي . ومنها ما تعتبر مفتاحية من مثل : تفاعل المدرس والمتعلمين بوصفه تعاوناً دراسياً لشركاء متساوين ، موجهاً نحو حل المسائل المعرفية الدراسية، وتوصيف المربي والمتعلمين سيكولوجياً باعتبارهم ذواتاً للنشاط الدراسي والمعايشة التربوية، والخصائص النفسية للنشاط الدراسي ذاته، والآليات النفسية وقانونيات الاستيعاب . . إلخ .

وفي الختام نشير إلى أن أي كتاب إن هو إلا مجموعة مبنية من المعارف العلمية ووجهات النظر والتصورات والنظريات التي تُعرض من موقع محدد للمؤلف، وفي الحالة هذه من موقع المدخل الشخصي النشاطي . ولقد تشكل هذا المدخل في علم النفس الروسي بفضل جهود أولئك العلماء أمثال ك . د . اوشينسكي وم . يا . باسوف وب . ف - كابتيريف ول . س . فيغوتسكي وس . ل . روبنشتين وأ . ن . ليونتييف وغيرهم . ويتمشى هذا المدخل مع الأفكار الأساسية لعلم نفس ك . روجرز الإنساني .

إ . أ . زيمنيايا

القسم الأول

علم النفس التربوي: التشكل والحالة الراهنة

ينبغي النظر إلى علم النفس التربوي كعلم مستقل،
وكفرع خاص من علم النفس التطبيقي.

ل. م. فيوتسكي
علم النفس التربوي

الفصل الأول

علم النفس التربوي - مجال قائم بين فروع المعرفة العلمية

1 - الوصف العلمي العام لعلم النفس التربوي

علم النفس التربوي بين العلوم الإنسانية الأخرى

يتمّ في العلم المعاصر وبصورة أكثر جلاءً استعراض تفاعل نزعتي تطوره الأساسيتين: تكامل وتمايز الفروع العلمية والمجالات الإشكالية (إلى جانب تلك النزعات، كالتنظيم والترتيب والتجميع). ولقد أشار ج. بياجيه وب. غ. أنانيف وب. م. كيدروف لدى تحليلهم لتكامل العلوم إلى أن علم النفس - كعلم عن الإنسان يوجد في مركز المعرفة العلمية. ويتناسب تفسير مثلث المعرفة العلمية الذي قدّمه ب. م. كيدروف (رأسه العلوم الطبيعية، وزاويتا قاعدته الفلسفة والعلوم الاجتماعية. وفي المركز يقع علم النفس مرتبطاً بهذه العلوم) مع تأكيد ج. بياجيه على أن «... علم النفس يحتلّ موقعاً مركزياً ليس باعتباره نتاجاً لجميع العلوم الأخرى فقط، بل وكمصدرٍ ممكن لتفسير تشكّلها وتطورها» [172، ص 155]. كما يحدّد ب. غ. أنانيف دور مشكلة الإنسان في تطور العلم على نحو أكثر دقة، ويرى أن التمايز والتعمق في دراسة الإنسان، وتكامل جميع الدراسات في هذا المجال في الوقت ذاته تساعد على أن تصبح مشكلة الإنسان مشكلة علمية عامة. وكانت هذه النزعة إلى جعل مشكلة الإنسان شاملة قد برزت في مجال المعرفة

التربوية منذ ك. م. اوشينسكي عام 1868 1869م في مؤلفه «الإنسان كموضوع للتربية». خبرة الأنتروبولوجيا التربوية»، حيث تم التأكيد على الدور الأساسي لعلم النفس على أساس تحديد مراتب العلوم التي تسهم في تربية الإنسان.

وعلم النفس، بدوره أيضاً، هو المعرفة التكاملية والمعقدة التي تعتبر السيكولوجية، حسب أ. ف. نتروفسكي، أساساً لتصورها البيوي: «(1) النشاط المحدد، (2) التطور، (3) علاقة الإنسان (كذات للتطور والنشاط) بالمجتمع (الذي يتم فيه نشاطه وتطوره)». [39، ص 80]. وينظر إلى علم النفس كفرع مستقل من المعرفة السيكولوجية العامة الذي يبرز في الغالب بالاستناد على «النشاط المحدد» الذي يوجد فيه الانعكاس، وجاباه الآخرون. ويعني هذا التأكيد أن في أساس العلوم التربوية توجد القوانين والآليات السيكولوجية العامة للنشاط التكويني ذاته، أو العملية التكوينية، حسب تعريف ب. ف. كابتيريف، أحد مؤسسي علم النفس التربوي.

ويرتبط علم النفس التربوي بعلوم كثيرة أخرى لعدة أسباب. أولاً - إن هذا العلم هو فرع محدد من المعرفة السيكولوجية العامة التي تقع في مركز مثلث المعرفة العلمية. ثانياً - إنه مرتبط بعلوم أخرى باعتبار أن العملية التكوينية بأهدافها ومضمونها هي عملية نقل الخبرة الثقافية الاجتماعية التي تدخر المرفة الحضارية متعددة الموضوعات بصورة إشارية ولغوية. ثالثاً - إن الإنسان العارف الذي يتعلم هذه المعرفة، والذي تدرسه علوم الإنسان العديدة الأخرى هو مادة دراسته. ولعل من الواضح أن علم النفس التربوي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتلك العلوم، كالتربية والفيزيولوجيا والفلسفة وعلم اللغة وعلم الاجتماع وسواها. وفي الوقت ذاته فإن التأكيد على أن علم النفس التربوي هو فرع من المعرفة السيكولوجية العامة يعني أنه يتشكل على أساسها، أي على أساس المعارف ذات الصلة بالتطور النفسي وبقواه المحركة وبخصائص الإنسان الفردية والعمرية - الجنسية، وبشكل شخصيته

وتطورها . . . إلخ . وبمقتضى ذلك فإن علم النفس التربوي مرتبط بالفروع الأخرى من المعرفة السيكولوجية (علم النفس الاجتماعي ، علم النفس الفارقي . . . إلخ) ، ويعلم النفس النمائي في المقام الأول .

إن علم النفس التربوي وعلم النفس النمائي يرتبط بعضهما ببعض على نحو وثيق من خلال موضوعهما المشترك المتمثل في الإنسان المتطور . ولكن إذا كان علم النفس النمائي يدرس «الدينامية النمائية لنفس الإنسان ، والتطور الفردي للعمليات النفسية والصفات النفسية عند الإنسان المتطور» [43، ص5] ، فإن علم النفس التربوي يتناول شروط وعوامل تكوّن التشكيلات النفسية الجديدة تحت تأثير التكوين . وتبعاً لهذا فإنه يُنظر إلى مشكلات علم النفس التربوي كافة على أساس مراعاة الخصائص النمائية للإنسان الذي يوجد ضمن العملية التكوينية . وفي نفس الوقت (وسوف نشدد على هذا الموضوع مرة أخرى) فإن علم النفس التربوي وعلم النفس النمائي يقومان على معرفة علم النفس العام الذي « . . . يكشف عن القوانين النفسية العامة ، ويدرس العمليات والحالات النفسية والخصائص النفسية - الفردية لشخصية الإنسان الذي قد تشكل » [96، ص7] . ويمكن أن يتناسب هذا التفسير لبنيّة الفروع من جهة ، واستقلالية علم النفس التربوي كفرع من فروع المعرفة العلمية من جهة ثانية مع موقع ب . غ . أنانيف . فعلم النفس التربوي ، في رأيه ، مجال حدودي ومركب من المعرفة ، « . . . احتل موقعاً محدداً بين علم النفس والتربية ، وأضحى مجالاً للدراسة المشتركة للعلاقات المتبادلة بين تربية الأجيال الصاعدة وتعليمها وتطورها » [8، ص14] .

غير أن هذا التفسير لا ينطبق تماماً مع تحديد وضع علم النفس التربوي الذي عرضه مؤلفون آخرون ، الأمر الذي يمكن أن يدلّل على عدم نجاس حل المسألة المطروحة . ففي مقررّ علم النفس العام وعلم النفس النمائي وعلم النفس التربوي ، مثلاً ، يشار إلى أنه « . . . إذا كانت تلاحظ في المرحلة الأولى من تطور

علم النفس النمائي وعلم النفس التربوي نرعة إلى فصلهما ، فإن ما يلاحظ في وقتنا الراهن هو العكس ، أي اقترابهما ، بله وحتى اندماجهما إلى حدّ ما » [101] ، ص 4 . ومن جهة أخرى ، وفي « أسس تربية وعلم نفس المدرسة العليا » يتمّ التشديد على مركبية ووحدة التربية وعلم النفس اللذين يشكلان فرعاً علمياً مركباً واحداً [157] ، ص 5-6 . ولعلّ بالإمكان الاعتقاد بأن علم النفس التربوي هو في الجوهر علم مركب . وبالتربية من ناحيتها النظرية والعلمية يرتبط ، حسب ما يرى ف . إ . عينيتسيسكي ، علم مستقل ارتباطاً وثيقاً ، في حين ترتبط بعلم النفس العام وعلم النفس النمائي ارتباطاً داخلياً وثيقاً فروع المعرفة السيكلولوجية العامة .

السياق السيكلولوجي العام لتشكّل علم النفس التربوي

يتطور علم النفس التربوي في المجرى العام للتصورات العلمية عن الإنسان ، والتي كانت مثبتة في التيارات (النظريات) النفسية الأساسية التي أثّرت وتؤثر كثيراً في الفكر التربوي في كلّ فترة تاريخية محددة . وهذا مرتبط بكون عملية التعليم كانت على الدوام تبدو كـ «ميدان» بحثي طبيعي بالنسبة للنظريات النفسية . وسوف نستعرض بالتفصيل النظريات والتيارات النفسية التي تمكّنت من التأثير في فهم العملية التربوية .

علم النفس الارتباطي (بدءاً من أواسط القرن الثامن عشر - د . هارتلي حتى نهاية القرن التاسع عشر - و . فوندت) ، الذي تحدّد في أغواره أنماط التداعيات وآلياتها كصلات بين العمليات النفسية والتداعيات كأسس للنفس . وقد درست خصائص التذكر والتعلم على أساس معطيات بحث التداعيات . ونشير هنا إلى أن قواعد التفسير الارتباطي للنفس كانت قد أرسيت من قبل أرسطو (384-322 ق . م) الذي يرجع إليه الفضل في إدخال مفهوم «التداعي - الارتباط» وأنماطه ورسم حدود نوعي العقل : النظري والعملية ، وتحديد الشعور بالرضا بوصفه عاملاً من عوامل التعلم .

المعطيات الإميريكية (الخيرية) لتجارب هـ. ابنغهاوس (1885م) في دراسة عملية النسيان وحصوله على منحني النسيان الذي يراعى طابعه في جميع الدراسات اللاحقة التي تناولت تذكر تشكل المهارات وتنظيم التمرينات .

علم النفس الوظيفي البراغماتي عند و. جيمس (نهاية القرن 19 وبداية القرن 20) و ج. دبوي (النصف الأول من القرن العشرين بأكمله عملياً) مع التشديد على الاستجابات التلاؤمية والتكيف مع البيئة وفعالية العضوية وتشكل المهارات .
نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك (نهاية القرن 19 وبداية القرن 20) الذي صاغ القوانين الأساسية للتعلم : التدريب والأثر والاستعداد . ووصف منحني التعلم ، ورواثر الإنجاز التي بنيت على هذه المعطيات (1904م) .

سلوكية ج. واتسون (1912-1920م) والسلوكية الجديدة عند إ. تولمان وك. هال وإ. غاثري وب. سكر (النصف الأول من القرن 20) . فقد وضع سكر في أواسط القرن العشرين نظرية السلوك الإجرائي وتطبيق التعليم المبرمج . ويعتبر وضع نظرية كاملة في التعلم (Learning) التي تتضمن قانونياته وحقائقه وآلياته مآثرة أعمال إ. ثورندايك التي سبقت سلوكية ج. واتسون التقليدية والاتجاه السلوكي الجديد بأكمله .

دراسات ف. غالتون (نهاية القرن 19) في مجال قياس الوظائف الحسية الحركية الذي وضع بداية الروز (كان غالتون أول من استخدم الاستبانة ووسائل التقييم) ، واستخدام الإحصاء الرياضي «الرواثر العقلية» التي وضعها ج. كاتل ، والتي اعتبرت ، كما تلاحظ أ. أناستازي ، منهجاً نموذجياً لدراسة ذلك الزمن ورواثر الذكاء التي وضعها أ. بينيه وت. سيمون (1904م ، 1911م) مع تغير عملية الروز الفردي والجماعي ، التي استخدم فيها للمرة الأولى معامل تطور الذكاء كعلاقة بين العمر العقلي والعمر الواقعي (الزميني) (ل. تيرمان في أمريكا عام 1916م) . والمهم هو أن غالتون بدأ بقياساته الأولى (1884م) في نظام التكوين .

ورازكاتل (1890م) طلاب المعاهد في أمريكا. وقد وضع أول قياس لبينييه-سيمون (1905م) في فرنسا بمبادرة من وزارة التعليم. ويدل ذلك على العلاقة الوثيقة القديمة إلى حد كاف بين الدراسات السيكولوجية والتكوين.

التحليل النفسي عند س. فسرود وأ. أدلر وك. يونغ وإ. فروم وإ. إريكسون (منذ نهاية القرن 19 وعلى امتداد القرن 20 كله)، الذي وضع مقولات اللاوعي والدفاع النفسي والعقود ومراحل تطور «الأنا» والحرية والانبساط الانطواء (لاقت المقولة الأخيرة رواجاً وانتشاراً واسعاً في العديد من الدراسات بفضل رائده. آيزنك).

علم نفس الغشالت (م. ورتغيمر، و. كيولر، ك. كوفكا بداية القرن العشرين 20). وهو تصور حول المنظومة الدينامية للسلوك أو نظرية المجال لكورت ليفين، والاستمولوجيا (المعرفة) التكوينية أو نظرية التطور المرحلي للذكاء لجان بياجيه التي أسهمت في تكوين مفاهيم الاستبصار والدافعية ومراحل تطور الذكاء والاستدخال (الذي وضعه علماء النفس الفرنسيون من أصحاب الاتجاه الاجتماعي أمثال ه. فالون وب. جانيه).

ولقد أضحت النظرية العملية التي صاغها جان بياجيه بدءاً من عشرينيات القرن 20 واحدة من النظريات العالمية الأساسية في تطور الذكاء والتفكير. وفي سياق هذه النظرية طرحت مفاهيم التنشئة الاجتماعية والمركزية واللامركزية وخصوصية التكيف ومعكوسية الأفعال وأطوار تطور الذكاء. وتجدد الإشارة إلى أن ج. بياجيه جاء إلى علم القرن 20 في المقام الأول كواحد من أكثر ممثلي «المدخل التركيبي إلى دراسة النفس» المعروفين.

علم النفس المعرفي في الستينيات حتى الثمانينيات من القرن 20 كما نجده عند غ. نايسروم. برودبنت ود. نورمان وج. برونر وغيرهم. وهو العلم الذي

شدد على المعرفة والمعلوماتية وتنظيم تذكّر المعاني والتنبؤ واستقبال المعلومات ومعالجتها وعمليات القراءة والفهم ، والأساليب المعرفية .

علم النفس الإنساني في الستينيات حتى التسعينيات من القرن 20 . وهو العلم الذي وضعه أ . ماسلوك . روجرز ، والذي طرح نظرية «التركيز على العميل» في العلاج ، ومقولة ، ومقولة تحقيق الذات وهرم (سلم) الحاجات الإنسانية والتيسير (التسهيل والتفعيل) ، ووضع المدخل الإنساني الذي يركز على المتعلم في التعليم .

ولقد أثرت أعمال المفكرين والمربين وعلماء الطبيعة الروس أمثال ! م سيجينيف وإ . ب . بافلوف وك . د . أوشينسكي وأ . ف . لازورسكي وب . ف . ليسغاف ول . س . فيغوتسكي وب . ب . بلونسكي وغيرهم إلى حد كبير في تطور علم النفس التربوي . وكانت الانثروبولوجيا التربوية لأوشينسكي (1824-1870م) أساساً لتطبيق جميع النظريات الوطنية . وفيها تم التأكيد على الطابع التربوي للتعليم والطبيعة الفعالة للإنسان . وإلى أوشينسكي يعود وضع مقولتي مضمون التعليم ومناهجه .

نظرية ل . س . فيغوتسكي (1896-1934م) التاريخية - الثقافية . إن نظرية تطور النفس والتفكير المفهومي والكلام وعلاقة التعليم والتطور ، حيث أن الطرف الأول ينبغي أن يسبق الطرف الثاني ويجرّه وراءه ، ومفهوم مستويات التطور ، و«منطقة التطور القريب» وغيرها الكثير من الأفكار الأساسية . وبهذا القدر أو ذاك من الكمال توضع في أساس النظريات السيكو - تربوية في العقود الأخيرة . يُضاف إليها تصورات م . يا . باسوف حول النشاط ، ونظرية النشاط عند أ . ن . ليونتييف ، والمنهجية العامة لمقولة النشاط ذاتها (وخاصة في خطة الذاتية) التي وضعها س . ل . روبنشتين ، والمدخل التكاملي إلى النفس ، وتحديد تطورها الخاص في مرحلة الرشد ، وإبراز المرحلة العمرية الخاصة - العمر الطلابي وغير ذلك مما قام

به ب. غ. أنانيف وآخرون، كل ذلك ترك آثاره التي لا يشك فيها على الفهم السيكو- تربوي لعملية التكوين وتطور علم النفس التربوي.

وأسهمت النظريات والتصورات والمعالجات التي تناولت التعلم والنشاط الدراسي والتي عرفها علم النفس الروسي في أواسط القرن العشرين (د. ن. بوغويا فلنسكي، غ. س. كاستوك، ن. أ. مينجينسكايا، ب. أ. شيفاريف، ر. إ. كالميكوف، ب. يا. غالبيرن، ن. ف. تاليرينا، د. ب. إلكونين، ف. ف. دافيدوف، أ. ك. ماركوف، ل. إ. أيداروفا، ل. ف. زانكوف، ل. ن. لاند، غ. غ. غرايك، أ. أ. لوبلينسكايا، ن. ف. كوزمينا وغيرهم) إسهاماً كبيراً ليس في تناول الممارسة التربوية فقط، بل وفي علم النفس التربوي كعلم يتطور في بلادنا مثلما يتطور في البلدان الأخرى (إ. لينغارت، إ. لومبشير وغيرهما).

كما أثر إلى حد كبير في تطور علم النفس التربوي الكشف عن الآليات المحددة لاستيعاب المادة الدراسية من قبل المتعلمين (س. ل. روبنشتين، إ. ن. كسابانوفا - ميلر، ل. ب. إيلسون) والدراسات التي تناولت التذكر (ب. إ. زينجينكو، أ. أ. سميرنوف، ف. يا. لياوڤيس)، والتفكير (ف. ن. شيميكاين، أ. م. ماتوشكين، ف. ن. بوشكين، ل. ل. غوروفا)، والإدراك (ف. ب. رينجيكو، يو. ب. غيبيرتر)، وتطور الطفل، ولاسيما التطور الكلامي عنده (م. إ. ليسينا، ل. أ. فينغر، أ. ن. روزسكايا، ف. أ. سوخين، ت. ن. اوشاكوف)، وتطور الشخصية (ب. غ. أنانيف، ل. إ. بوجوفيتش، م. س. نيمارك، ف. س. موخينا)، والمعاشرة الكلامية وتعليم الكلام (ف. أ. أرتيمور، ن. إ. جينكين، أ. أ. ليونتيف، ف. أ. كان كاليك)، وتعيين مراحل (عصور، حقب، أطوار، فترات) التطور العمري (ب. ب. بلونسكي، ل. س. فيسموتسكي، أ. ن. ليونتيف، د. ب. إلكونين، ب. غ.

أنانيف، أ. ف. بتروفسكي)، وخصائص النشاط العقلي للتلاميذ ومواهبهم العقلية (أ. أ. بوداليف، ن. س. ليتيس، ن. د. ليفيتوف، ف. أ. كروتيتسكي). كما كانت لأعمال يو. ن. كولوتكين و. ل. ن. ليسوخينا وغيرهما في علم نفس تعليم الراشدين أهمية كبيرة بالنسبة لعلم النفس التربوي.

ولعبت كتب علم النفس التربوي وعلم النفس النمائي وعلم نفس التعلم لكل من م. ن. شارداكوف وف. أ. كروتيتسكي وأ. ف. بتروفسكي وسواهم دوراً إيجابياً واضحاً في عملية الانعكاس العلمي لإنجازات علم النفس التربوي.

2 - تاريخ تشكّل علم النفس التربوي

علم النفس التربوي - علم متطور

يعتبر تشكّل العديد من فروع المعرفة العلمية عملية متغيرة التركيب والترتيب الزمني. وهي، علاوة على ذلك، منفصلة في الزمان. وهذا ما تفسره، كقاعدة عامة، الأحداث الاجتماعية- التاريخية الجسام التي تقع في العالم (الثورات، الحروب، الكوارث الطبيعية...) التي تؤثر في مضمون التطور العلمي واتجاهه بصورة جوهرية. ولكنه طالما أنه ظهر ذات مرة، فإنه يستمر بحكم عدم إمكانية ردع حركة الفكر الإنساني.

لقد حدّد الفكر التربوي الذي عرض للمرة الأولى في مؤلّف حان أموس كومينسكي (كومبيوس) «فن التعليم العظيم» عام 1657م بداية تطور النظرية التربوية والتنظيم الموحّد للتعليم المدرسي. ويمكن النظر إلى هذا العمل كمقدمة أولى للتشكّل المديد والمتناقض لعلم النفس التربوي على امتداد أكثر من 250 عاماً، ذلك لأنه لم يظهر كعلم مستقلّ إلا في نهاية القرن 19. ويمكن أن يتمثل طريق تشكّل العلم التربوي وتطوره بأكمله بثلاث فترات (مراحل) طويلة.

مراحل تشكّل علم النفس التربوي

المرحلة الأولى : منذ أواسط القرن 17 حتى نهاية القرن 19 . ويمكن تسميتها مرحلة فن التعليم العامة مع «الضرورة المحسوسة الواضحة لسيكلجة التربية» حسب رأي بيستالوتزي . وقبل أي شيء فإن هذه المرحلة تمثلها أسماء جان أموس كومينسكي ذاته (1592-1670م) وجان جاك روسو (1712-1778م) ويوهان بيستالوتزي (1746-1827م) ويوهان هربارت (1776-1841م) وأدولف ديسترفيغ (1790-1866م) وك. د. اوشينسكي (1824-1870م) وب. ف. كابتيريف (1849-1922م) ويتحدد إسهام هؤلاء المربين - المفكرين في تطور علم النفس التربوي في المقام الأول في دائرة من المشكلات التي تناولوها : علاقة التطور والتعليم والتربية ، والفاعلية المبدعة للتلميذ ، وخصائص الطفل وتطورها ، ودور شخصية المعلم ، وتنظيم التعليم وغيرها الكثير . بيد أن ذلك لم يكن سوى محاولات أولى لفهم هذه العملية فهماً علمياً . ويدلّ ب. ف. كابتيريف في كتابه «مقالات في فن التعليم . نظرية التعليم» (الطبعة الأولى 1885م) على عدم اكتمال الكشف عن الجوانب النفسية لهذه المشكلات ، انطلاقاً من التحليل العميق والمنتظم لهذه الفترة من تطور النظرية التربوية . وكما يلاحظ كابتيريف فإن «... فن التعليم عند كومينسكي يتصف بنقائص جوهرية جداً : فهذا فن تعليم المنهج الذي يتجلى على شكل أداة ميكانيكية خارجية ، وفي فن التعليم هذا لا يوجد بعدُ حديث عن تطوير التعليم لقدرات الدارسين ... إن فن التعليم عند كومينسكي ينقصه علم النفس» [83 ، ص 294] .

ويؤكد ب. ف. كابتيريف لدى تحليله لدور يوهان بيستالوتزي أن «بيستالوتزي قد فهم التعليم كله على أنه قضية إبداع الدارس بالذات ، والمعارف جميعها باعتبارها تطوراً للنشاط من الداخل ، ووقائع للنشاط والتطور الذاتيين» [83 ، ص 294] . غير أنه ، وفي الوقت نفسه ، حسب ما يقول كابتيريف ، «... تبدو

مبالغته واضحة للعيان (بيستالوتزي) عند الحديث عن تأثير المنهج على التعليم، وبعض الميل نحو مكنتة الأساليب والوسائل المدرسية في التدريس . فالشخصية الحية للمعلم كعامل مرثي من عوامل المدرسة لم تزل غير مفهومة . وعلى العموم فإن الجانب النفسي من العملية التكوينية وأسسها وطرائقها الخاصة وأشكالها لم تعالج من قبل بيستالوتزي بصورة كافية» [83، 304] . ويشدد ب. ف. كابتيريف في معرض تقويمه لإسهام هربارت في تطور علم النفس التربوي على أن «... لفس التعليم عند هربارت مزايا أساسية . فهو يقدم تحليلاً سيكولوجياً للمنهج التربوي . ويطرح بصورة حدية سؤالاً غاية في الأهمية حول الميل إلى التعليم، ويربط التعليم والتربية بشكل وثيق . ويحث أن ننسب إلى نقائص فن التعليم عند هربارت طابعه العقلاني أحادي الجانب ونقص معالجة بعض المسائل التي ندور، مثلاً، حول اهتمامات وميول الدارسين» [83، ص 316] . ونشير، هنا، إلى أن مفهوم «التعليم المربي» ينبثق من تصورات هربارت .

ويتضمن إبداع أ. ديستيرفيغ، حسب ما يرى ب. ف. كابتيريف، القضايا الموجهة نفسياً للممارسة التربوية المعاصرة له . وترجع قضية الدور الرئيسي للمربي والمعلم في عملية التكوين إلى ديستيرفيغ . فقد نظر إلى العملية الدراسية باعتبارها وحدة التلميذ-الذات المتعلمة والمعلم والمادة الدراسية وشروط التعليم والتطوير الذاتي وأخذ خصائص المتعلم بالاعتبار وحماسة المربي هي صمانة التعليم المربي وأساسه . ويشير ب. ف. كابتيريف إلى أن: «الكثير من أفكار ديستيرفيغ في فن التعليم بوضوحها وتحديدها وإيجادها مع الممارسة والتفسيرات التربوية دخلت إلى كتب فن التعليم، وأصبحت موضوعات للممارسة التربوية اليومية، على الرغم من غياب العمق والجدة فيها» [83، ص 324] . إنها اقتضت ضرورة فهم تلك الممارسة فهماً علمياً وشاملاً .

ولعب عمل ك. د. د. اوشينسكي «الإنسان كوضوح للتربية. خبرة الأنثروبولوجيا التربوية» دوراً كبيراً في تشكيل علم النفس التربوي في هذه الفترة «التمهيدية» التعليمية من تطورها. ففيه يطرح تصور كامل حول تطور الإنسان والطفل يقع في مركز التربية والتعليم، علاوة على أن الأهمية الحاسمة تناط بالتربية. وتظهر المشكلات السيكو-تربوية للتذكر والانتباه والتفكير والكلام من خلال التعليم بوصفها مواد للتحليل الخاص للتطور ومهمته. فتطور الكلام عند الطفل مرتبط بتطور تفكيره، وهو شرط لتكون تصورات ومفاهيمه وشخصيته بوجه عام.

وإسهام ب. ف. كابتيريف نفسه، وهو أحد مؤسسي علم النفس التربوي، كبير في وضع أسس هذا العلم. فقد كان حريصاً على تحقيق وصية بيستالوتزي المتمثلة في سيكلجة التربية. إذ أن مفهوم «علم النفس التربوي» نفسه، وبشهادة الباحثين دخل في التداول العلمي مع ظهور كتاب كابتيريف «علم النفس التربوي» عام 1877م. والواقع أن كتاب إ. ثورندايك الذي يحمل عنواناً مماثلاً لم ينشر إلا بعد ذلك بربع قرن (نشر عام 1903م). وأكثر من ذلك فإن كابتيريف ذاته هو الذي جعل مفهوم «التكوين» العلمي المعاصر كحاصل جمع التربية والتعليم وتجسيد لارتباط نشاط المربي والتلاميذ مفهوماً شائعاً. وهناك تم النظر في المشكلات التربوية المتعلقة بعمل المعلم وإعداده ومشكلات التطور والتربية الجمالية وغيرها. ولعل المهم هو أن كابتيريف تناول العملية التكوينية بالذات من موقع سيكولوجي مما يدل عليه بصورة مباشرة تسمية الجزء الثاني من الكتاب «مقالات في فن التعليم. نظرية التكوين» «العملية التكوينية - سيكولوجيتها». وتعد العملية التكوينية، في رأي المؤلف، «تعبيراً عن النشاط الذاتي الداخلي للعضوية الإنسانية» وتطور القدرات. . إلخ [83، ص 340 345].

وشير مرة أخرى إلى أن الفضل يعود إلى ب. ف. كابتيريف في التحليل العميق ليس لأعمال فنيي التعليم العظام فقط، بل ومثلي ما يسمى فن التعليم التجريبي الذي هو، في الجوهر، علم النفس التجريبي في التعليم ومن أجل التعليم. فلقد كانت مهمة مؤلفي هذه الأعمال، وفق ما يرى ب. ف. كابتيريف، هي دراسة العمل العقلي للدراسين، وأهمية الحركة في العمل العقلي والتصورات الكلامية والمادية عند الدارسين، وأنماط موهبتهم وغيرها من المشكلات.

ولعل الإسهام الكبير في تشكل علم النفس التربوي هو ما قام به مثل التربية الاجتماعية التي كانت تولد آنذاك، وهو س. ت. شاتسكي (1878-1934م) الذي وضع تصوراً كاملاً عن أسس ديمقراطية التربية أثناء التنشئة الاجتماعية للإنسان. وإليه يُعزى نموذج من نماذج المربي الذي تتحد فيه المطالب المعممة الواجب توافرها في شخصيته وصلاحيته المهنية كذات للنشاط التربوي-الاجتماعي. ولقد قومت خبرة س. ت. شاتسكي التربوية عالياً من قبل الباحثين الأجانب، ولاسيما ج. دبوي الذي أشار إلى ترتيب وانتظام إعداد التلاميذ الروس وديمقراطيته بالمقارنة مع المدرسة الأمريكية المعاصرة له.

وهكذا فإن المرحلة التمهيدية الأولى تتسم، من جهة، بسيطرة التصورات الميكانيكية لإسحاق نيوتن، والأفكار النشوية لتشارلز داروين، وبالتصور الارتباطي للحياة النفسية، وبحسية ج. لوك التي تطورت منذ الأزمنة القديمة بفضل التعاليم التي ذهبت إلى أن الانطباعات الحسية تؤلف أساس الحياة النفسية. ومن جهة أخرى فإن هذه المرحلة هي، في الغالب الأعم، مرحلة البناءات التأملية والمنطقية القائمة على الملاحظة وتحليل الواقع التربوي وتقويمه.

المرحلة الثانية: وتمتد من نهاية القرن 19 حتى أواسط القرن 20. وفي هذه الفترة بدأ علم النفس التربوي يتخذ شكل الفرع المستقل بعد أن جمع إنجازات الفكر التربوي في القرون السابقة مسترشداً بنتائج الدراسات النفسية والسيكوفيزيائية

التجريبية ومستخدماً إياها . وعلم النفس التربوي يتطور ويتشكل في وقت واحد مع التطور السريع لعلم النفس التجريبي وإقامة ووضع نظم تربوية محددة، كنظام م . مونتيسوري، مثلاً .

إن بداية هذه المرحلة من تطور علم النفس التربوي المثبتة، كما سبقت الإشارة، في عناوين كتب ب . ف . كاتيريف وإ . ثورندايك ول . س . فيغوتسكي، التي يدل عليها ظهور الأعمال التجريبية الأولى في هذا المجال .

ولقد أكد ل . س . فيغوتسكي، ويتمق في هذا مع هـ . موستيربرغ، أن علم النفس التربوي هو نتاج السنوات القليلة الأخيرة، وإبه العلم الحديدي الذي يعتر، إلى جانب الطب والقضاء، جزءاً من علم النفس التطبيقي وهو، زيادة على ذلك، علم مستقل . ولقد كانت المشكلات النفسية، وخصائص التذكر، وتطور الكلام، وتطور الذكاء، وخصائص تشكل المهارات وغيرها ممثلة في أعمال أ . ب . نيجايف، أ . بينيه وب . هنري وم . أوفنير وإ . ميمان وف . أ . لاي، وفي بحوث هـ . إبنغهاوس وج . بياجيه وهـ . فالون وج . ديوي وس . فربيه وإ . كلاباريد . كما كان للدراسة التجريبية لخصائص سلوك التعلم (ج . واتسون، إ . تولمان، إ . غسائري، ك . هال، ب . سكينر)، وتطور الكلام عند الطفل (ج . بياجيه، ل . س . فيغوتسكي، هـ . فالون، ش . بيولر، ل . بيولر، و . شتيرن، وغيرهم) وتطوير النظم التربوية الخاصة (مدرسة وولدورف، مدرسة مونتيسوري) تأثير كبير على تشكل هذا الفرع من فروع علم النفس .

ويكتسي تطور علم النفس الرائزي والتشخيص النفسي بدءاً من أعمال ف . عالتون أهمية خاصة . وبفضل دراسات أ . بينيه وب . هنري وت . سيمون في فرنسا وج . كاتل في أمريكا سمح بإيجاد الآلية المعالة (أثناء تفاعل روائز الإنجاز وروائر القدرات) ليس لمراقبة معارف المتعلمين وقدراتهم وحسب، بل ولتوجيه إعداد المناهج الدراسية والعملية الدراسية بوجه عام . وكما أشار م . ف . عاميزو فقد

أقيم في أوريه خلال هذه الفترة عدد من المخابر التابعة للمدارس . ففي ألمانيا ظهر مخبر إ. ميمان الذي استخدمت فيه أجهزة وطرائق وضعت في مخابر الجامعات من أجل حل المسائل الدراسية والتربوية . وفي عام 1907م نشر ميمان كتاباً بعنوان «محاضرات في علم النفس التجريبي» قدم فيه عرضاً للأعمال في فن التعليم التجريبي . وفي إنكلترا عني عالم نفس الطفل المعروف ج. سيللي بمسائل الدراسة التجريبية لخصائص التلاميذ الطبولوجية (النمطية) . في عام 1898م نشر مؤلفه «مقالات في علم نفس الطفولة» . وفي فرنسا أسس أ. بينيه في إحدى مدارس باريز مخبراً للتجريب على الأطفال . ودرست في هذا المخبر خصائص الطفل الجسمية والروحية، وكذا طرائق تدريس المواد الدراسية . ووضع أ. بينيه بالاشتراك مع ت. سيمون طريقة لاختيار أطفال المدارس الخاصة بالمتخلفين عقلياً والتي أصبح منهج الرائز أساساً لها .

وتتسم هذه المرحلة بتشكيل الاتجاه السيكو-تربوي الخاص ، وهو البيدالوجيا (ج.ع. بلدوين، إ. كيركباتريك، إ. ميمان، م. يا. باسوف، ب. ب. بلونسكي، ل. س. فيغوتسكي وغيرهم) الذي حددت فيه على أساس مجموعة من القياسات السيكوفيزيولوجية والتشريحية والنفسية والاجتماعية بصورة مركبة خصائص سلوك الطفل بهدف تشخيص تطوره . وبكلمات أخرى فقد دخلت المناهج الموضوعية في القياس إلى علم النفس التربوي من جانبيه مقربة إياه من العلوم الطبيعية .

وعلى استقلالية علم النفس التربوي الذي تشكل في هذه الفترة الهامة من صيرورته يدلل ليس فقط استخدام التشخيص النفسي الرائزي والانتشار الواسع للمخابر المدرسية والنظم والمناهج التربوية التجريبية وظهور البيدالوجيا، بل ومحاولات الانعكاس العلمي للعملية التكوينية وفهمها النظري الجاد، وتحقيق

ما قد بدئ به في المرحلة الثالثة من تطور علم النفس التربوي التي بدأت منذ خمسينيات القرن 20 .

وبعد وضع عدد من نظريات التعليم السيكولوجية بصورة خاصة ، أي إرساء المبادئ النظرية لعلم النفس التربوي الأساس لإبراز المرحلة الثالثة من تطور هذا العلم ففي عام 1954م طرح ب. سكرن فكرة التعليم المبرمج . وفي الستينيات صاغ ل. ن. لاندن النظرية الحوارية في التعليم . ومن ثم أقام ف. اوكون وم. إ. مخموتوف نظاماً كاملاً من التعليم الإشكالي واستمر ذلك بوضع نظام ج. دبوي الذي اعتقد أن التعليم ينبغي أن يمضي عبر حل المشكلات من جهة ، ويتناسب مع موضوعات و. زيلتس وك. دونكر وس. ل. روبنشتين وأ. م. ماتوشكين وغيرهم حول الطابع الإشكالي للتفكير وأطواره ، وطبيعة نشوء كل فكرة في الموقف الإشكالي (ب. ب. بلونسكي ، س. ل. روبنشتين) من جهة ثانية . وفي الخمسينيات ظهرت أعمال ب. يا. غاليرن الأولى ، ومن ثم أعمال ن. ف. تاليزينا التي بسطت فيها مواقع انطلاق نظرية التشكل المرحلي للأفعال العقلية التي ارتشفت الإنجازات الأساسية وحملت آفاق علم النفس التربوي . وفي هذا الوقت وضعت نظرية التعليم المطور التي وصفت في أعمال د. ب. إلكونين وف. ف. دافيدوف على أساس النظرية العامة للنشاط الدراسي (التي صاغها هذان العالمان ، وطورها كل من أ. ك. ماركوف وإ. إ. إلياسوف ول. إ. أيداروفا وف. ف. روبتسوف وغيرهم) . ووجد التعليم المطور انعكاساً له في منظومة ل. ف. زانكوف التجريبية .

وفي هذه الفترة قدم س. ل. روبنشتين في «أسس علم النفس» وصفاً إضافياً للتعلم بوصفه استيعاباً للمعارف . ولقد تمت ، من ثم ، معالجة هذا الاستيعاب من مواقع شتى بالتفصيل من قبل ل. ب. إيتلسون وإ. ن. كابانوف - ميلر وغيرهما ، وكذلك في أعمال ن. أ. مينجينسكايا ود. ن. بوغويا فلنسكي (في إطار نظرية

استخراج المعارف). وقد سمح كتاب إ. لينغارت «عملية التعلم الإنساني وبنيته» الذي ظهر عام 1970م، وكتاب إ. إ. إلياسوف «بنية عملية التعلم» الذي نشر عام 1986م بإجراء تعميمات نظرية واسعة في هذا المجال.

ومما يستحق الاهتمام هو ظهور الاتجاه الجديد مدنياً في علم النفس التربوي، المتمثل في التربية الياحائية وعلم الياحاء (غ. ك. لوزانوف في الستينيات والسبعينيات من القرن 20). ويقوم في الأساس على توجيه المربي لعمليات الإدراك والتذكر النفسية التي لا يعيها المتعلمون، وذلك باستخدام أثر تحريض الذاكرة Hypepnésie والياحاء. ووضع فيما بعد منهج تنشيط الإمكانات الاحتياطية للشخصية (غ. أ. كيتاغورودسكايا) وتماسك الجماعة وديناميتها في سياق هذا التعليم (أ. ف. بتروفسكي، ل. أ. كادبينكو).

ومع تنوع هذه النظريات (المزيد من التفصيل راجع الفصل 2) فإن بينها لحظة مشتركة، وهي حل مسألة التأسيس النظري لنظرية أكثر مواءمة، من وجهة نظر واضعيها، لمطالب المجتمع إزاء نظام التعليم (أو التعلم، أو النشاط الدراسي). وعلى هذا النحو تشكلت اتجاهات محددة في التعليم. وحتى أطر هذه الاتجاهات ظهرت مشكلات عامة: تفعيل أشكال التعليم، التعاون التربوي، المعاشرة، توجيه استيعاب المعارف، تطوير المتعلم كهدف وغيرها.

وفي هذه الفترة يرتبط تشكل مقدمات انتقال علم النفس التربوي إلى مرحلة جديدة من تطوره مع استخدام ثقافة الحاسوب لحل المشكلة الشاملة، وهي انتقال الإنسانية إلى القرن 21، قرن الإنسان، وقرن العصر الإنساني، حيث أن تطور الإنسان، المستخدم والصانع الحر للتقانة المعلوماتية، يؤمن له حرية الفعل في الفضاء المعلوماتي وما بعد الصناعي الجديد.



يعتبر علم النفس التربوي فرعاً مستقلاً من المعرفة، قائماً بين الفروع الأخرى على أساس معرفة علم النفس العام وعلم النفس النمائي وعلم النفس الاجتماعي وعلم نفس الشخصية والتربية النظرية والتطبيقية. وإنّ له تاريخاً خاصاً من التشكل والتطور الذي يسمح تحليله بفهم جوهر مادة دراسة هذا العلم وخصوصيتها.

الفصل الثاني

علم النفس التربوي: الموصفات الأساسية

1 - مادة علم النفس التربوي ومهامه وبنيته

مادة علم النفس التربوي

عند تناول علم النفس التربوي كأى فرع علمي آخر، فإنه من الضروري في المقام الأول تعيين حدود مفهومي موضوعه ومادته .

موضوع العلم وهذا ما يوجد كمعطى خارج الدراسة ذاتها، وما يمكن أن يدرس من قبل علوم متعددة . ويمكن أن تكون الظواهر المادية وغير المادية والأجسام والعمليات والأنظمة الحية والبيولوجية والمجردة والكائنات الحية من مختلف درجات تعقيدها موضوعاً للدراسة . ويمكن أن يكون عالم النبات والحيوان والإنسان والمجتمع والحضارة والقضاء . إلخ موضوعاً للدراسة العلمية (النظرية والأمبيريقية).

وقد يدرس أي موضوع (والإنسان كموضوع للمعرفة العلمية) من قبل مجموعة من العلوم . فالإنسان، يدرس من قبل الأنثروبولوجيا والفيزيولوجيا وعلم النفس وعلم الاجتماع والتربية . إلخ . غير أن لكل علم مادته، أي ما يدرسه في الموضوع . فلعلم النفس النمائي وعلم النفس التربوي، مثلاً، موضوع عام للدراسة، هو الإنسان . بيد أن مادتي هذين العلمين مختلفتان . فعلم النفس النمائي

يدرس قانونيات وآليات تطور النفس عند الإنسان، وتكوّن الشخصية منذ الولادة حتى الشيخوخة. أما علم النفس التربوي فيدرس قبل كل شيء آليات وقانونيات استيعاب الإنسان للخبرة الاجتماعية الثقافية في العملية التكوينية. ومن الواضح أن عمومية موضوع الدراسة تقتضي ارتباطاً وثيقاً لا يمكن بقضه من الداخل بين التربية وعلم النفس وعلم النفس السمائي وعلم النفس التربوي وشرطاً كافياً لتمييزها على أساس اختلاف موادها.

وقبل تقديم تعريف مفصل لمادة علم النفس التربوي فإنه من الضروري توجيه الاهتمام أيضاً نحو العملية التكوينية والتربوية التي هي موضوع دراسة العديد من العلوم (التربية، علم الاجتماع، الفيزيولوجيا، الطب، نظرية الإدارة، علم النفس العام، علم النفس الاجتماعي، علم النفس النمائي، علم النفس التربوي) باعتبارها ظاهرة معقدة ومتعددة العناصر والوظائف. ولقد سبقت الإشارة إلى تعقيد عملية التعليم وتعدد عناصرها من قبل المربين العظام أمثال ج. أ. كومينسكي وبوهان بيستالوتزي وأ. ديستيرفيغ. فقد شدد ديستيرفيغ على «... ضرورة الأخذ بالحسبان مختلف اللحظات أو المواد التي تحدد النشاط التدريسي، وهي بالتحديد:

- (1) الإنسان الذي يخضع للتعليم، التلميذ-الذات (2) مادة التعلم والتعليم-المادة الدراسية- الموضوع، (3) الشروط الخارجية التي يوجد فيها التلميذ، الرمان، المكان... إلخ، (4) المعلم الذي يعلم. (المهم هنا هو أنه منذ أواسط القرن 19 كان ينظر إلى التلميذ كدات للتعليم وليس موضوعاً له). وفي علم النفس التربوي ينظر إلى تركيب العملية التكوينية المتعددة العناصر من وجهة النظر الوظيفية بصفتها تفاعلاً بين العوامل وإن فعالية التعلم تتعلق بانسجام تأثير هذه العوامل وتناسقها، أي «ماذا يعلمون، ومن وكيف يعلم، ومن يعلمون» [96، ص 152]. وفي هذا الصدد يؤكد باحثو العملية التكوينية على الأهمية المتساوية لجميع مركباتها. هذا وإن تعقيد العملية التكوينية نفسها وآليات استيعاب المتعلم للخبرة الاجتماعية

الثقافية، وتنظيم هذا الاستيعاب من جانب من يعلم يحدّد تعدد موضوعات مادة علم النفس التربوي .

وتعتبر وقائع واليات وقانونيات استيعاب الخبرة الاجتماعية الثقافية من قبل الإنسان (الطفل)، والتغيرات التي تستدعيها عملية الاستيعاب هذه في مستوى تطور ذكائه وشخصيته باعتباره ذاتاً للششاط الدراسي الذي ينظمه ويوجهه المربي في شتى شروط العملية التكوينية مادة لعلم النفس التربوي . إن علم النفس التربوي على وجه الخصوص «يدرس قانونيات اكتساب المعارف والقدرات والمهارات، ويبحث الفروق الفردية في هذه العمليات، ويدرس قانونيات تكون التفكير الفعال والمستقل والمبدع لدى التلاميذ، وتلك التغيرات التي تطرأ على النفس تحت تأثير التعليم والتربية» [96، ص 7]، أي تكون التشكيلات الجديدة . وبالمعنى الواسع للكلمة فإن ما يدرسه العلم في الموضوع يعتبر مادة له . ويدل التعريف المذكور بوضوح على تعقيد مادة علم النفس التربوي وتعدد جوانبها وعدم تجانسها .

وفي المرحلة المعاصرة من التطور يضحى علم النفس التربوي أكبر حجماً . فهو في روسيا يدرس الآليات النفسية لتوجيه التعليم (ن . ف . تاليزينا ، ل . ن . لاندو وغيرهما)، والعملية التكوينية بوجه عام (ف . س . لازاريف وآخرون)، وتوجيه عملية اكتساب الأساليب المعمّمة في الفعل (ف . ف . دافيدوف، ف . ف . روتسوف .)، كما يدرس الدافعية إلى الدراسة (أ . ك . ماركوفا، يو . م . اورلوف وغيرهما)، والعوامل النفسية الفردية التي تؤثر على نجاح هذه العملية، كالتعاون، مثلاً، (ع . أ . تسوكرمان)، وخصائص شخصية المتعلمين والمعلمين (ف . س . ميرلين، ن . س . ليتيس، أ . أ . ليونيف، ف . أ . كان كاليك وسواهم) . وعلى العموم يمكن القول إن علم النفس التربوي يدرس المسائل النفسية لتوجيه عملية التعليم، وتكون العمليات المعرفية (ونضيف التفكير النظري في المقام الأول)، إنه «يبحث مقاييس موثوقة للتطور العقلي، ويحدّد

الشروط التي يتحقق فيها التطور العقلي الفعال من خلال التعليم ، وينظر في مسائل العلاقة المتبادلة بين المربي والدارسين . وكذلك العلاقة المتبادلة بين الدارسين» [43، ص 5]، وفي المجرى العام لمهمة تكوين شخصية الدارس .

مهام علم النفس التربوي

إنّ علم النفس التربوي يوجه عام يكشف عن الخصائص النفسية وقانونيات تطور الذكاء والشخصية عند الإنسان في شتى شروط النشاط التربوي التعليمي والعملية التكوينية ويدرسها ويصفها . وتمثل مهماته المحددة في .

- تحديد آليات وقانونيات اكتساب المتعلم للخبرة الثقافية الاجتماعية، وتركيبها وحفظها (ترسيخها) في الوعي الفردي ، واستخدامها في المواقف المختلفة .

- الكشف عن آليات وقانونيات التأثير التعليمي والتربوي على تطور ذكاء المتعلم وشخصيته .

- تحديد الارتباط بين مستوى تطور ذكاء المتعلم وشخصيته ، وأشكال التأثير التربوي والتعليمي ومناهجه (التعاون ، الأشكال الفعالة في التعليم وغيرها) .

- تحديد خصائص تنظيم وتوجيه النشاط الدراسي للمتعلمين ، وتأثير هذه العمليات على تطور ذكائهم وشخصياتهم ، وعلى فعاليتهم الدراسية المعرفية .

- دراسة الأسس النفسية لنشاط المربي ، وخصائصه النفسية - الفردية والمهنية .

- تحديد آليات وقانونيات التعليم المطوّر ، ولاسيما تطوير التفكير العلمي ، النظري .

- تحديد قانونيات وشروط ومقاييس استيعاب المعارف ، وتشكل البناء العملياتي للنشاط على أساسها من خلال حل المسائل المتنوعة .

- تحديد الأسس النفسية لتشخيص مستوى وخاصة الاستيعاب وارتباطهما بالمعايير التكوينية .

- وضع الأسس النفسية للتطوير اللاحق للعملية التكوينية على كافة أصعدة نظام التكوين .

بنية علم النفس التربوي

تحدد مادة كل فرع من فروع المعرفة العلمية تنظيمه البنيوي ، أي تلك الأقسام التي تدخل في هذا العلم . وبصورة تقليدية ينظر إلى علم النفس التربوي من خلال احتوائه على أقسام ثلاثة : علم نفس التعليم وعلم نفس التربية وعلم نفس المعلم . فعلم نفس الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة ، وتلميذ أي سن يتناوله علم النفس النمائي والعمر الطلابي باعتباره فترة حياتية خاصة يتم تناوله بصورة منفصلة (من قبل مدرسة ب. غ. أنانيف السيكولوجية بشكل خاص) .

وبمناسبة أننا نفسر مادة علم النفس التربوي بصورة موسعة (تضمينها خصائص العملية التكوينية ذاتها بوصفها واحدة النشاط الدراسي للتلميذ والنشاط التربوي للمربي ، وكذا توصيف كل منها مع ذواتها بهدف تحديد القوانين النفسية للتطور الإيجابي لشخصية المتعلم) ، فيمكن أن نُقدّم بنية هذا العلم من موقع آخر تحدده الاعتبارات التالية .

أولاً- يتحدد هذا الموقع بفهم مادة علم التربية كفرع يقع بين الفروع الأخرى ، والذي يعتبر حسب العلامة النوعية فرعاً سيكولوجياً من فروع المعرفة العلمية رغم أنه مستقل وهكذا تدخل في هذه المادة جوانب حمة من علم نفس الشخصية والجماعة والتعاون ، وجوانب من علم النفس النمائي وعلم النفس التربوي والسيكوفيزيولوجيا . ولكن هذه الجوانب تؤلف مادة علم النفس التربوي طالما أن تناولها يتم باستخدامها في عملية التكوين ونتائجها . ولعلّ هذا التفسير لعلم النفس

التربوي أن يكون متناسبا مع النظرة المعاصرة لتنوع مادته كفرع من المعارف الذي يدعى علم نفس التكوين أو نظرية التعليم، حيث يفهم التعليم ذاته كعملية ثنائية الجانب تجمع بين التدريس والتعلم.

ثانياً- يقتضي الموقع المقترح للنظر في بنية علم النفس التربوي تعريفاً آخر بعض الشيء لتفاعل التعليم والتربية. ففي العلم المعاصر والممارسة التربوية يفهم من التعليم العملية الموجهة والفعالة لنقل حمرة الأحبال الساقطة الاجتماعية الثقافية (المعارف، القواعد، الأساليب المعممة في الأفعال... إلخ) إلى المتعلم، وتنظيم اكتساب هذه الخبرة، وكذلك إمكانية استعمالها في المواقف المختلفة والاستعداد لذلك. فالتعليم، إذن، يستدعي كشرط له عملية التعلم بوصفها اكتساباً لتلك الخبرة.

إن التربية هي التأثير الموجه (في مجرى التعليم، وبصورة موارية له أو خارجه) على الإنسان بهدف تشكيل توجهات قيمية محددة (ينظر إليها المجتمع في كل فترة تاريخية من تطوره على أنها ذات أهمية ايجابية للمجتمع) ومبادئ السلوك ومنظومات القيم، وعلاقته بذاته وبغيره من الناس، والعمل، وبالمجتمع، وبالعالم (أ. ف. لازورسكي ف. ن. مياسيشيف)^(١). وينظر إلى التربية بوصفها تأثيراً متكاملًا للبيئة التكوينية بأكملها [246]، مع أنها ولأهداف تحليلية وتربوية تنقسم إلى تربية خلقية وتربية جمالية وتربية عملية وتربية بدنية... إلخ

ويمكن للصلة المتبادلة بين عمليات التعليم والتربية التي فهمت على هذا النحو أن تتخذ أربعة أنماط على الأقل:

(١) نقارن هذا التفسير للتربية بالتعريف الذي قدمه إ. دوركهيم: «التربية هي التأثير الذي يمارس من قبل الأحيال الكبيرة على الأحيال الصغيرة التي لما نصح بعد من أجل الحياة الاجتماعية. وبكسر هدف التربية في إيجاد وتطوير مجموعة من الخصائص الخلقية والعقبة والجسمية لدى الطفل، والتي تتطلبها منه التنظيم السياسي للمجتمع بعمدة، والبيئة الخاصة التي يتوجب علمه أن يعيش فيها خاصة» [70]، ص 117.

1 - لا تفصم التربية عن التعليم الذي تتم من خلاله (عبر مضمون التعليم وأشكاله ووسائله). وهذا هو بالتحديد ذاك النمط من العلاقة بين هاتين العمليتين اللتين تندمجان فيها سوية. ويشير س. ل. روبنشتين إلى «أننا، إذ نعلم، فإننا نربي، ونعلم، إذ نربي» وفي هذه الصورة تدخل التربية في العملية التعليمية التي نعرف في هذه الحالة على أنها تعليم مربٍ. وهكذا بالضبط ينظر إليها في الغالب علم النفس التربوي.

2 - تتم التربية في العملية التكوينية لمظومة معينة أو مؤسسة ما، وخارج التعليم، وبصورةٍ مواريةٍ له (الحلقات، العمل الاجتماعي، التربية العملية). وهما ينسفي تعريز جميع آثار التعليم. كما يتعين على التعليم، بدوره، أن يؤثر في التربية.

3- تتم التربية خارج العملية التكوينية (ولكن تبعاً لأهدافها وقيمها العامة) من قبل الأسرة وجماعة العمل والوحدة الاجتماعية والمجتمع، حيث يحدث نوع من التعليم والتعلم العفويين.

4- تتم التربية من قبل المؤسسات الأخرى (غير التكوينية) والتجمعات (الأندية وأماكن الرقص واللهو وجماعة الرفاق... إلخ) مصحوبة بالتعلم والتعليم العفويين، وأحياناً الموحهين. وهذه التربية الواقعية حياتياً والصارمة في معظم الأحيان، وتحديدًا لحظة تأثير الكبار والأتراب، غالباً ما تبدو حاسمة.

ومن الطبيعي أنه يتعين تناول هذه الأشكال الثلاثة الأخيرة من خلال علاقتها بعملية التعليم في قسم خاص من أقسام علم النفس والتربية، وليس فقط وبنفس القدر من قبل علم النفس التربوي. فالتربية بالنسبة لعلم النفس التربوي تندرج عضوياً ضمن عملية التعليم عن طريق مضمونها وأشكالها ومناهجها وتحتوي بنية علم النفس التربوي في تحديد مادتها الذي عرضناه من موقع النظر المشار إليه أعلاه على:

- 1- علم نفس النشاط التكويني (بوصفه وحدة للنشاط الدراسي والتربوي).
- 2- علم نفس النشاط الدراسي وذاته - المتعلم (التلميذ، الطالب).
- 3- علم نفس النشاط التربوي (في وحدة التأثير التعليمي والتربوي) وذاته (المعلم، المدرس).
- 4- علم نفس التعاون والمعايشة التربويين - الدراسي.

ولعلّ من الواضح أن هذه البنية توسع مجال دراسة علم النفس التربوي كما أنها ومن خلال النقطة الثالثة تظل من حيث الجوهر في ذات الوقت تقليدية (التعليم، التربية، المعلم). وينقسم علم النفس في المرحلة الراهنة أكثر فأكثر إلى علم نفس المدرسة العليا (التعليم العالي) (ن. ف. كوزمينا، م. إ. دياجنيكو، ل. أ. كاند ييوفيتش، أ. ف. بتروفسكي، س. د. سميرنوف) وعلم النفس التربوي للتعليم المدرسي الذي تنتمي إليه بصورة تقليدية كافة الأعمال السابقة في هذا المجال.

2 - مناهج البحث في علم النفس التربوي

مصادر المعلومات كأساس لمناهج علم النفس التربوي

ونحن نتقدم بوصف مناهج دراسة الإنسان المستخدمة في علم النفس التربوي نشير إلى أنه يوجد في الممارسة العملية ثلاثة مصادر للحصول على المعلومات تختلف اختلافاً مبدئياً: المعطيات L، والمعطيات Q، والمعطيات T [140].

المصدر الأول - المعطيات L (Life record data) التي يتم الحصول عليها عن طريق تسجيل حياة الإنسان نتيجة الملاحظة. وتدخل هنا تقويمات الخبرة. ويسوق ف. م. ميلنيكوف، ل. ت. يامبولسكي المطالب الأساسية للحصول على هذه التقويمات [140، ص 10]:

1- ينبغي تحديد السمات التي تخضع للتقويم في مصطلحات السلوك

الملاحظ

2 يتعين على الخبير أن يتمتع بإمكانية ملاحظة سلوك الشخص المراد تقويمه

خلال فاصل زمني طويل إلى حد كاف .

3- ضرورة وجود ما لا يقل عن 10 خبراء للشخص الواحد المراد تقويمه .

4- يجب أن يعقد ترتيب المفحوصين من قبل الخبراء وفقاً لصفة (خاصية)

واحدة فقط في كل مرة، وليس وفقاً لجميع الصفات دفعة واحدة .

المصدر الثاني للحصول على المعلومات المعطيات (Questionnaire data)Q

التي يتم الحصول عليها على أساس الاستفتاء وغيره من مناهج التقويم الذاتي .
ويتنمي MMPI (اختبار مينيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية) ، واختبار الشخصية ذو
العوامل الـ 16 الذي وضعه كاتل وغيرهما إلى هذا المصدر . ويثبت ف . م .
ميلنيكوف ول . ت . يامبولسكي التشويهاات المعرفية والدافعية لنتائج البحث ، فما
يستدعي الأولى منها هو المستوى الثقافي والذكائي المتدني للمفحوصين ، وغيب
مهارات الملاحظة الذاتية ، واستخدام المقاييس المغلوطة . ومن بين أسباب
التشويهاات الدافعية يمكن أن نذكر عدم الرعة في الإجابة وانحراف الإجابات باتجاه
«المرغوب الاجتماعي» .

المصدر الثالث - المعطيات (objective test data) T ، وهي معطيات الروائر

الموضوعية والتي سوف سوف سوق 12 مجموعة أساسية منها ، طبقاً لما يراه ر . ب . كاتل
وف . ف . فاربورتون [140 ، ص 16] ، لدى تناول منهج الرياضة في علم النفس
التربوي .

المناهج الأساسية في البحث

حينما يستخدم علم النفس التربوي المصادر الثلاثة جميعها بغية الحصول

على المعطيات، فإنه يمتلك مخزوناً من المناهج العلمية، كالحوار والملاحظة والاستبانة (الاستبيان) والتجربة وتحليل نتائج النشاط (الإبداع) والروز والقياس الاجتماعي وسواها [لمزيد من التفصيل انظر 39، ص 88-117]. وتبعاً لمستوى المعرفة العلمية-النظرية والإمبيريقية (الخبرية)، فإن الماهج تعرف بأنها إما نظرية أو إمبيريقية. وفي علم النفس التربوي غالباً ما تستخدم الماهج الإمبيريقية

الملاحظة- منهج إمبيريقى لدراسة الإنسان دراسة موجهة ومنظمة، وهو منهج أساسي من أكثر المناهج شيوعاً في علم النفس التربوي (وفي الممارسة التربوية بوجه عام). والملاحظ لا يعرف أنه موضوع الملاحظة التي يمكن أن تكون شاملة أو اختيارية- مع تثبيت سير الدرس بأكمله أو سلوك أحد التلاميذ فقط أو بعضهم، مثلاً، وعلى أساس الملاحظة يمكن تقديم تقويم قائم على الحرية. وتنقل نتائج الملاحظة في محاضر (بروتوكولات) خاصة، حيث يدون فيها اسم ولقب الملاحظ (الملاحظين) والتاريخ والزمن والهدف. وتخضع معطيات المحاضر للمعالجة الكمية والنوعية.

الملاحظة الذاتية - منهج ملاحظة الإنسان لنفسه على أساس التفكير الانعكاسي (يمكن أن تكون أهداف ودوافع السلوك ونتائج النشاط موضوعاً للملاحظة الذاتية) ويتموضع هذا المنهج في أساس التقارير الذاتية. فهو يتسم بقدر عال من الذاتية ويستخدم في معظم الأحيان كمنهج مكمل (كان منهج الملاحظة الذاتية على تخوم القرنين 19 و 20 المنهج الأساسي في علم النفس الاستطاني).

الحوار - منهج إمبيريقى واسع الانتشار في علم النفس التربوي (وفي الممارسة التربوية) يستخدم للحصول على معلومات حول الإنسان أثناء معاشرته ونتيجة إجاباته على الأسئلة الموجهة. ومن يقوم بالحوار لا يخبر من يدرسه عن الهدف منه. وتثبت الإجابات إما بوساطة جهاز تسجيل أو عن طريق الكتابة السريعة أو الاختزال (دون إثارة انتباه الملاحظ قدر الإمكان). ويمكن أن يكون

الحوار منهجاً مستقلاً لدراسة الإنسان، أو أن يكون منهجاً مساعداً، كأن يهتد، مثلاً، للتجربة أو العلاج . إلخ .

المقابلة كشكل من أشكال الحوار يمكن أن تستخدم للحصول على معلومات تتعلق ليس فقط بمن تجرى معه ويعرف ذلك، وإنما بأناس آخرين وبأحداث ... إلخ . وفي مجرى الحوار يمكن للمقابلة أن تقدم تقوياً قائماً على الخبرة .

الاستبانة - منهج اجتماعي نفسي إمبيرقي يستخدم للحصول على معلومات على أساس الإجابات على أسئلة معدة خصيصاً، والتي تناسب مع المهمة الأساسية للبحث . ويعتبر إعداد الاستبيان قضية هامة تتطلب الاحتراف . ويراعى لدى وضع الاستبيان : (1) مضمون الأسئلة ، (2) شكلها - مفتوحة أو مغلقة، ويجب أن تكون الإجابة على هذه الأسئلة به «نعم» أو «لا» ، (3) صياغتها (وضوحها، أن لا توحي بالإجابة) ، (4) عدد الأسئلة ونظام تتابعها . وفي الممارسة التربوية لا يخصص للاستبيان أكثر من 30-40 دقيقة . وغالباً ما يحدد منهج الأعداد العشوائية نظام تتابع الأسئلة .

ويمكن أن تكون الاستبانة شفوية أو كتابية، فردية أو جماعية، ولكنها ينبغي في جميع الأحوال أن تستجيب لشرطين اثنين : التمثيل وتجانس الاختيار .

التجربة منهج مركزي إمبيرقي في البحث العلمي لاقى انتشاراً واسعاً في علم النفس التربوي . ويمكن التمييز بين التجربة المخبرية (في ظل شروط خاصة، ومع وجود أجهزة . إلخ)، والتجربة الطبيعية التي تجرى في الشروط العادية للتعليم أو الحياة أو العمل، ولكن مع تنظيمها الخاص الذي يدرس تأثيره . وتعد التجربة التشكيلية واحدة من أكثر أشكال التجربة الطبيعية الفعالة والتي راجت في العقود الأخيرة (وخاصة في علم النفس التربوي الروسي) . ومن خلالها تدرس التغيرات التي تطرأ على مستوى المعارف والقدرات والعلاقات والقيم، وعلى مستوى تطور نفس الدارسين وشخصياتهم تحت التأثير الموجة للتعليم والتربية .

وكما يؤكد أ. ف. بتروفسكي فإن هذا الوجه الخاص من وجوه التجربة الطبيعية - الوجه التشكيلي (الذي يعلم) - هام جداً بالنسبة لعلم النفس التربوي . ففي التجربة كمنهج في البحث لا يعرف المفحوص الهدف منها . والمجرب لا يحدد الهدف من البحث ويصوغ فرضيته فحسب ، بل ويمكنه تعبير شروط البحث وأشكاله . وتثبت نتائج التجربة بدقة وصرامة في محاضر خاصة ، حيث يدون اسم ولقب المفحوص والمعلومات الضرورية عنه بالإضافة إلى التاريخ والرمز والهدف . وتخضع معطيات التجربة للمعالجة الكمية (التحليل العاملي ، معامل الارتباط . . إلخ) والتفسير الوعي . هذا ويمكن أن تكون التجربة فردية أو جماعية ، قصيرة الأمد أو طويلة الأمد .

تحليل نتائج النشاط (الإبداع) وهو منهج لدراسة الإنسان دراسة إمبريقية وغير مباشرة عبر فهرسة وتحليل وتفسير نتائج نشاطه المادية والمثالية (النصوص ، الموسيقى ، التصوير . . إلخ) . وهذا المنهج يستخدم على نطاق واسع (بصورة حدسية على الأغلب) في الممارسة التربوية في صورة تحليل للموضوعات الإنشائية والمؤلفات والملخصات والتعليقات والخطب والرسوم التي يقوم بها التلاميذ . بيد أن منهج تحليل نتائج النشاط (الإبداع) يتطلب خلال البحث العلمي هدفاً محدداً وفرضية وأساليب في تحليل كل نتاج خاص (النص ، الرسم ، المؤلف الموسيقي ، مثلاً) .

وتعاً لخصوصية مادة علم النفس التربوي فإن بعض المناهج المذكورة أعفاً يستخدم فيه على نطاق واسع . سيما لا يستخدم البعض الآخر إلا لماماً . فتحليل نتائج نشاط المتعلمين وإبداعاتهم (تحليل نتائج حل المسائل ، الملخصات ، المؤلفات ، نتاج العمل ، الإبداع الفني للمتعلمين وغير ذلك) والحوار والاستبانة والتجربة التشكيلية (التي تعلم) إلى جانب الملاحظة هي أكثر المناهج إلفة واستخداماً في علم النفس التربوي . ويلاقي منهج الرياضة في الوقت ذاته انتشاراً أكثر في علم النفس

التربوي . وبالنظر للمسؤولية المنية ، بل والخلقية الكبرى التي تقع على عاتق الباحث -المربي الذي يستخدم هذا المنهج ، فإننا سوف نتناوله بشيء من التفصيل .

الريازة هي ، بالمعنى الدقيق للكلمة ، إجراء تشخيصي نفسيّ و«... من يستخدم طرائق التشخيص النفسي ، فإنه يحمل على عاتقه عدداً من الالتزامات التي تتبع من القانون الأدبي -الخلقي للبيكولوجي» [27، ص3] . ولقد تمّ وصف الروائر على نحو أكثر كمالاً وانتظاماً في كتاب أ. أناستازي «القياس النفسي» [9] . وفي مقدمة هذا العمل أشير إلى بعض المشكلات الأساسية بالنسبة للفهم العام والمتعلقة بالتشخيص بعامة والتشخيص بالروائر بخاصة ، والذي سوف نبسط حالاته في تسلسلٍ محدد . أولاً- يرى ك. م. غوريفيتش وف. إ. لوبوفسكي ، واضعاً المقدمة أن «التشخيص النفسي في أشكاله تلك ، كالروائر والاستفتاءات والتقارير الذاتية واختبارات الإنجاز (مراقبة النجاح) لم يحتل بعدُ المكانة المحسوسة في عمل المدرسة العامة والمدارس المهنية-التقنية والمؤسسات والمنشآت والمعاهد الدراسية العليا» [9، الكتاب 1، ص 13-14] . ولذا فإن ضرورة استخدامه في شروط التكوين عندنا أمر واضح تماماً . ثانياً- يلاحظ المؤلفان عدم إمكانية النقل المباشر للروائر الموجودة في بلدان أخرى إلى الممارسة الشخصية في بلادنا . «يمكن القول إن نقل الرائر من تلك البيئة الاجتماعية التي وجد فيها إلى بيئة أخرى مرتبط بنوعين من الصعوبات . تكمن الصعوبة الأولى منها في أن المفحوصين الذين يتمون إلى ثقافة أخرى يدركون الرائر حسب هواهم ، ويعيدون فهم مهماته بطريقة خاصة بهم طالما أنهم يستعملون منظومة من المعاني الخاصة بهم والعلاقات الدلالية القائمة بينها ... وتكمن الصعوبة الثانية في الازدراع(*) اللغوي للنص» [9، الكتاب 1، ص 10] . وبكلمات أخرى يثبت المحدد الاجتماعي -الثقافي للرائر الذي ينبغي مراعاته عند تطبيق الرائر (كالفروق العمرية والجنسية ، وتغاير الروائر

(*) Transplantation وتعني قلع شجرة وزرعها في تربة أخرى .

واختلافها). ثالثاً- يوجه الاهتمام نحو صعوبة وعدم توافق اندلولات في تحديد صدق الروايز وما يرتبط به من آفاق وضع محكات الروايز التوجيهية . «عند استخدام هذه الروايز فإنه ليس ثمة ما يدعو لمقارنته نتائج فرد لوحده (أو مجموعة) بالمعايير ، أي بكيفية أداء الجزء الأكبر من المفحوصين لهذا الرايز . فإذا ما وضع الرايز بشكل جيد ، فإن عليه أن يظهر ما يعرفه المفحوص وما يقدر عليه لا أن يظهر كيف هو على خلفية الآخرين الذين يمثلون ذلك المجتمع» [9، الكتاب 1، ص 11]. وبكلمات أخرى فإن ما يلاحظ هنا هو تفصيل الروايز انشوجيهية المحكية على الروايز التوجيهية المعيارية ، والفرق المبدئي بينهما .

ويتجلى التشخيص الرايزي الحاسوبي في الريارية التوجيهية المعيارية في بلادنا بصورة أكثر كمالاً في نظام HOPT [185]. ويؤكد أ ك ابروفيف واضع هذا النظام على أن يعرف مستخدم هذا النظام بصورة أكيدة (1) المبادئ الأساسية للريازة التوجيهية المعيارية ، (2) أنماط الروايز ومجالات استخدامها ، (3) أسس القياس النفسي (أي في أية وحدات تقاس الصفات النفسية في هذا النظام) ، (4) محكات صفات الرايز (مناهج تحديد ثبات الرايز وصدقه) ، (5) القواعد الخلقية للريازة النفسية وخصائص مواقف الخبرة والاستشارة وحالاتها . وإن ثمة مطالب مناسبة تفرض على الروايز التوجيهية المحكية ومستخدميها .

ولقد جمعت الأنماط المختلفة لروايز المصدر I والروايز الموضوعية ، كما سقت الإشارة ، من قبل ر ب كاتل وف . ف فاربوربون في 12 مجموعة توصح تنوعها من جهة ، ونطاق منهج البحث من جهة ثانية (ف . م . مبلسكوف ، ل ت يامبولسكي) . وتتضمن هذه المجموعات :

- 1- روايز القدرات (وظائف الذكاء ، المعارف ، الأساليب . إلخ) .
- 2- روايز الإمكانيات والمهارات (التناسق الحسي-الحركي ، اجتياز المتاهة ..) .

3- روائز الإدراك.

4- الاستفتاءات (استمارة السلوك، الحالة الصحية... إلخ).

5- الآراء (الكشف عن العلاقات بالآخرين وبالقواعد... إلخ).

6- الروائز الجمالية (الكشف عن تفضيل الرسوم واللوحات... إلخ).

7- الروائز الاسقاطية (روائز الشخصية الاستنباطية). ورائز تفهم الموضوع TAT والروائز اللذان لا يستجيبان لشروط تعقيد الاستنباط لا يعدان موضوعين، ولا يدخلان هنا.

8- الروائز الموقفية (دراسة أو أداء مهمة ما في مواقف مختلفة، فردياً، في الجماعة، أثناء المسابقات... إلخ).

9- الألعاب التي يظهر فيها الناس على الوجه الأكمل.

10- الروائز الفيزيولوجية.

11- الروائز الفيزيائية (القياسات الأنثروبولوجية).

12- الملاحظات العرضية، أي دراسة كيفية إجراء الرائز (تسجيل السلوك، الاستنتاجات... إلخ).

وتشير أ. أناستازي في معرض تحليلها للرياسة في التكوين إلى أن في هذه العملية تستخدم كافة أعماط الروائز الموحدة. ولعلّ من أكثر الروائز المقتنة استخداماً هي روائز الإنجاز. فقد وجدت هذه الروائز من أجل تحديد فعالية عملية التعليم ومناهجه. وهي «عادةً ما تعطي التقويم النهائي لإنجازات الفرد عند الانتهاء من التعليم. فالاهتمام الأساسي فيها ينصب نحو ما يستطيع الفرد عمله حتى الوقت الحاضر» [9، الكتاب 2، ص 37].

ويمكن أن يكون مضمون هذه الروائز مناسباً في بعض أجزائه للمعايير

التكوينية. ولذا ينظر إليها كوسيلةٍ للتقويم الموضوعي وأداةٍ لتصويب المناهج الدراسية. وتمثل روائز الإنجاز، كقاعدة عامة، «بطاريات» من الروائز تحيط بكافة المناهج الدراسية بغية الوصول إلى أنظمة تكوينية كاملة. ومن خلال عرض الأمثلة عن بطاريات روائز الإنجاز التي تستخدم في أمريكا منذ العام 1923م، كرائز ستانفورد للإنجازات، مثلاً (إلى جانب الرائز القومي للإنجازات عام 1970م، وروائز كاليفورنيا للإنجازات عام 1970م وغيرهما) تعدد أ. أناستازي الروائز الفرعية المساعدة التي تدخل فيه: المبررات اللغوية، فهم: أ) ما يقرأ، ب) ما يُسمع، تحليل الكلمات، الرائز الرياضي: أ) المفاهيم، ب) الحساب، استخدام الرياضيات، اللغة، معرفة العلوم الاجتماعية والطبيعية [9، الكتاب 2، ص 43]. وتؤكد، في الوقت ذاته، أن جميع المهمات في الروائز تطرح على شكل أسئلة مع اختيار الإجابات من متعدد، وتسوق المؤشرات والتعليمات وتقنياتها. وتشير إلى إمكانية وضع مهمات رائزية اختبارية من قبل المعلم في مقرره الدراسي على هذه الأسس. وتلاحظ كذلك أن في كل عدد من المواد وُضعت قواعد نسبية لمختلف مجموعات المتعلمين. وأعدت أيضاً روائز الاستعداد للمدرسة. ويضرب ر. س. نيموف أمثلة محسوسة على مناهج التشخيص النفسي للمتعلمين من مختلف المجموعات العمرية [148، ص 73-493].

والمهم في هذا الشأن هو أن الجانب الطرائقي المفهومي من مشكلة علم الرياضة في بلادنا (م. س. برنشتين، ع. س. عيليرشتين، ك. م. عوريميتش، ف. س. أفانيسيف، أ. غ. شميلييف وآخرون) ما زال يقوم في العالم باعتباره يوجد في مستوى عالٍ إلى حد كاف، رغم أن الجانب المنهجي -العملياتي يتراجع بعض الشيء.

ويعني كل ما قيل أن استخدام الرياضة في علم النفس التربوي هو عمل مسؤول، وخلقٍ ومهني رفيع يتطلب إعداداً خاصاً وتوافق الإنسان مع متطلبات القانون الخلقى للبيكولوجي -المشخص.

كما أن هناك منهجاً هاماً آخر للبحث في علم النفس التربوي هو القياس الاجتماعي . وهذا المنهج هو منهج إمبيريسي لدراسة الصلات القائمة بين الأفراد وداخل الجماعات، وضعه ج . مورينو . وهذا المنهج الذي يستخدم الإجابات على أسئلة الاختيار المفضل لدى أفراد الجماعة يسمح بتحديد تماسكها وزعيم المجموعة . إلخ . وهو يستخدم على نطاق واسع في الممارسة التربوية من أجل تشكيل وإعادة تجميع الجماعات الدراسية، وتحديد التفاعل داخل الجماعة [لزيد من التفصيل حول المناهج راجع 39، ص 88-116].

تصنيف المناهج

يمكن لجميع مناهج البحث أن تصنف وفق الأسس التالية :

مستوى المعرفة العلمية : النظرية أو الأمبيريقية . وهكذا يمكن تمييز مناهج البحث النظري (التقريب ، التَّبْدِيه Axiomatization ، الاستكمال أو التعميم ، Ex-trapolation النمذجة وغيرها) ومناهج البحث الأمبيريسي (الملاحظة ، الحوار ، التجربة ، الرائر . إلخ) .

طابع أفعال المربي -الباحث مع الموضوع . وهذا قد يكون : أ)دراسة الموضوع (جميع مناهج البحث النظري والبحث الأمبيريسي التي عددناها) ، ب) معالجة المعطيات التي تم الحصول عليها (معالجة كمية ونوعية ، حيث مناهج التحليل العملي والارتباطي . إلخ) ، ومستويات مختلفة من المعالجة الرياضية -الإحصائية [57] . وللحصول على نتائج ثابتة من البحث يبدو مهماً طابع معالجة المعطيات ، وخاصة في شروط التحليل الكمي (الإحصائي) ، أو ، بصورة أدق ، معالجة المعطيات مع التحديد اللاحق وفق معايير مختلفة (معياري ستودينت ، معيار كاي مربع وغيرهما ، مثلاً) . وثبات النتائج التي تم الحصول عليها ودالاتها وصدقها . ومن أجل تحديد طابع الصلة بين الظواهر المدروسة أو الوزن النوعي لإحداها ، نارتباطها مع الظواهر الأخرى تستخدم مناهج التحليل الارتباطي والعملي [217].

بيد أنه من المهم أن نشير إلى أنه مع أهمية المعالجة الرياضية لنتائج البحث في أي علم بعامة، وفي علم النفس التربوي بخاصة يعتبر التحليل النوعي، أي التحليل التفسيري وتحليل المحتوى أمراً ذا أهمية كبرى ولا يمكن استبداله. وعند تحليل الأفعال البحثية مع الموضوع (بعد مناهج الدراسة ومعالجة المعطيات) تميز كذلك ج) مناهج تقديم المعطيات التي تم الحصول عليها وتمثيلها: الجداول، المنحنيات البيانية، المخططات، الرسوم البيانية... إلخ. وإن اختيار أي من مناهج التقديم يجب أن يكون معللاً ومناسباً لمهمة البحث.

هدف البحث واستمراريته: أ) الحصول على معطيات حول الحالة الراهنة للموضوع والعملية والظاهرة، أو ب) متابعة دينامية تغيراتها في الزمان. وفي علم النفس التربوي، كما في سواه من فروع المعرفة النفسية، فإن دراسة الموضوع التي تجري بمناهج مختلفة قد تكون قصيرة الأجل وتتوخى الأهداف التثبينية والتشخيصية. ولكنها قد تكون طويلة أيضاً (بضع سنوات، كيوميات تطور الطفل، مثلاً)، موجهة نحو الكشف عن تطور وتكون (المنهج التكويني بالتحديد) تشكيلة نفسية ما من تشكيلات الشخصية، أو خاصية من خصائصها. وعلى هذا الأساس يبرز منهجان: منهج المقاطع العرضية والمنهج الطولاني (الممتد). وبالمنهج الأول يمكن للمدرس أن يحصل بالاعتماد على كمية كبيرة من المعطيات على توصيف عام للتعليم وارتباطه بالمتوسط و«بالمعدل» وانحرافه عنه والتوزيعات البيانية للمتعلمين وفق أسس متنوعة (العمر، النجاح في التعليم، مثلاً) ويسمح المنهج الطولاني بتعقب نشوء الظاهرة وتشكلها وتطورها. وتفوق هذا المنهج على منهج المقاطع العرضية «... يتبدى عند حل مشكلتين: 1) التنبؤ بالمسار اللاحق للتطور النفسي، وتقديم الدليل العلمي للتنبؤ النفسي، 2) تحديد الصلات التكوينية بين أطوار التطور النفسي» [7، ص 300]. ويمكن للجماعة التربوية أن تستخدم هذا المنهج كأداة للعمل البحثي العام، كدراسة فعالية المنهج التعليمي الجديد على امتداد

بضع سنوات من تعليم هذا الشخص أو ذاك، أو المجموعة أو الصف (العصل، القسم)، أو دفعة كبيرة من الناس. إلخ. والتجربة التشكيلية المستخدمة في علم النفس التربوي على نطاق واسع، والتي غالباً ما تمتد لبضع سنوات هي في شكلها منهج طولاني في البحث أيضاً.

خصائص موضوع الدراسة ذاته التي ترتبط بما يظهر بصورة محددة على نحو: أ) أناس بذاتهم، وعملياتهم وحالاتهم وسماتهم النفسية، ونشاطهم، أي الظاهرة ذاتها، ب) نتائج نشاط الناس وعملياتهم المشياً أو ج) بعض مواصفات وقيم ومؤشرات النشاط والسلوك الإنسانيين، وتنظيم هذا النشاط وتوجيهه. ومن الطبيعي أن تكون جميع هذه الموضوعات مرتبطة ارتباطاً وثيقاً، وأن تعيين تخوم المناهج على هذا الأساس هو أمر اصطلاحي تماماً، ولكن هذا التمييز مناسب لتحليل مجال إلحاق كل منها في العمل التطبيقي للمدرس.

وبوجه عام فإن من المناسب في الممارسة التربوية لدى تطبيقها على دراسة التلميذ، مثلاً، أن تستخدم مناهج الملاحظة (المذكرات «اليوميات»، مثلاً) والحوار (الاستبانة، المقابلة) والرياضة. ولدراسة العلاقة المتبادلة بين المتعلمين داخل الصف أو ضمن الجماعة (المفاضلة الجماعية، مثلاً)، إلى جانب الملاحظة المديدة يمكن استخدام منهجي القياس الاجتماعي والقياس المرجعي بنجاح (المزيد من التفصيل راجع 151، ص 167-178). وفي دراسة نتائج النشاط، والنشاط الدراسي بوجه خاص، أي ماداً يتجسد هذا النشاط ويصبح مادياً، فإن منهج تحليل النشاط هو أكثر المناهج شيوعاً وانتشاراً. فالتحليل الموحّد والمتنظم لمؤلفات الدارسين وموضوعاتهم الإنشائية ونصوص ما يخبرون عنه (إجاباتهم) الشفهية أو الكتابية، أي مضامين وأشكال هذه الأخبار يساعد المربي على فهم الاتجاه الشخصي والدراسي لتلاميذه، وعمق استيعابهم للمادة الدراسية ودقته، وعلاقتهم بالدراسة وبالمؤسسة التعليمية وبالمادة الدراسية ذاتها وبالمربين. وعند دراسة خصائص الدارسين الشخصية

والفردية النفسية أو نشاطهم يستخدم منهج تعميم المتغيرات المستقلة الذي يستدعي، على سبيل المثال، تعميم المعطيات المتعلقة بأحد التلاميذ التي حصل عليها مدرسون مختلفون. ويمكن للتعميم، بل يجب أن يكون تعميماً لتلك المعطيات التي تم الحصول عليها في شروط مختلفة أثناء دراسة الشخصية في مختلف أوجه النشاط. «إن هدف أي دراسة تجريبية هو أن تعمل كيما تظل الاستنتاجات القائمة على عدد محدود من المعطيات بقيّة خارج حدود التجربة. وهذا ما يدعى التعميم» [57، ص 54].

ويميز ب. غ. أنانيف أثناء تحليله مناهج البحث حسب طبيعة فعل الباحث أربع مجموعات:

- 1- المناهج التنظيمية (منهج المقارنة، المنهج الطولاني، المنهج المركب).
- 2- المناهج الإمبريقية التي تتضمن أ) المناهج القائمة على الملاحظة، (الملاحظة، الملاحظة الذاتية)، ب) المناهج التجريبية (التجربة المخبرية، التجربة الميدانية، التجربة الطبيعية، التجربة التشكيلية، أو كما يسميها ب. غ. أنانيف، التجربة السيكو-تربوية)، ج) مناهج التشخيص النفسي (الرواثر المقتنة والإسقاطية والاستبيانات والقياس الاجتماعي والمقابلة والحوار)، د) مناهج قياس الممارسة. وهي، حسب ما يرى ب. غ. أنانيف، أساليب لتحليل عمليات النشاط ونتائجه (قياس الزمن، التخطيط البياني الدوري، الوصف المهني-التخطيطي، تقويم العمل)، هـ) المناهج البيوغرافية «السيرة» (تحليل الوقائع والتواريخ والأحداث الشاهدة على حياة الإنسان).

- 3 معالجة المعطيات، أي مناهج التحليل الكمي (الرياضي-الإحصائي) والنوعي.

- 4 المناهج التفسيرية التي تشمل المنهج التكويني والمنهج المركب (7، ص 296-298).

وعلم النفس التربوي، إذ يقوم على المبادئ الطرائقية لعلم النفس كالانتظام والتركيب ومبدأ التطور، وكذلك مبدأ وحدة الوعي والنشاط، فإنه يستخدم مجموعة من المناهج (المناهج الخاصة وإجراءات البحث). غير أن واحداً من المناهج يبدو دوماً منهجاً أساسياً، أما سواه من المناهج فهو متمم له. وفي علم النفس التربوي وأثناء الدراسة الموجهة تبرز التجربة التشكيلية (التعليمية)، كما سبقت الإشارة، بوصفها المنهج الأساسي. في حين تكون الملاحظة والملاحظة الذاتية والحوار وتحليل نتائج النشاط والرياسة متممة له. وفي النشاط العملي لكل مدرس بمفرده تبدو الملاحظة والحوار مع التحليل اللاحق لنتائج النشاط الدراسي للمتعلمين كمناهج أساسية.

ويتضمن كل بحث سيكو- تربوي أربع مراحل أساسية على الأقل:

- (1) المرحلة التحضيرية (التعرف على المرجع، وضع الأهداف، صياغة الفرضيات على أساس دراسة المراجع المتعلقة بمشكلة البحث، وضع خطة البحث)، (2) المرحلة البحثية ذاتها (مرحلة التجريب أو القياس الاجتماعي حسب المنهج)، (3) مرحلة التحليل الكمي والنوعي (المعالجة) للمعطيات التي تم الحصول عليها، (4) مرحلة التفسير، والتعميم بالتحديد، والوقوف على الأسباب والعوامل التي يتوقف عليها طابع جريان الظاهرة المدروسة. ويكتمل البحث بإعداد النص كتابياً لتعرض فيه نتائج البحث وتحليلها على حد سواء.

ويظهر كل ما تم تناوله أن علم النفس التربوي يمثل مجالاً متعدد الحدود من المعرفة النفسية الذي تقدم مراعاة خصائص البحث فيه وقانونياته ومضمونه ومناهجه مساعدةً جلياً في أداء المهمات السيكو- تربوية للتعليم المربي والمطور في أي نظام تكويني.



يتسم العلم التربوي كفرع مستقلٍّ من فروع المعرفة النفسية بخصوصية مادته ومهامه . وهو يملك بنيةً تنظيميةً متشعبةً تناسب هذه الخصوصية . وتتصف مناهج البحث المستخدمة في علم النفس التربوي بالتركيبية والاندماج المباشر في العملية التربوية .

القسم الثاني

التكوين - الموضوع الشامل لعلم النفس التربوي

من الضروري للإنسان إذا ما تعيّن عليه أن يصبح
إنساناً أن يتلقّى تكويناً.

جان أموس كومينسكي
فنّ التعليم العظيم

الفصل الأول

التكوين في العالم المعاصر

١- التكوين كظاهرة متعددة الجوانب

التكوين في السياق الثقافي الاجتماعي

ينظر إلى التكوين باعتباره تنظيمًا اجتماعيًا وتركيبًا من التركيبات الاجتماعية الجزئية . ويعكس مضمون التكوين حالة المجتمع وانتقاله من حالة إلى حالة أخرى . وهو في الوقت الراهن انتقال من مجتمع القرن العشرين الصناعي إلى مجتمع القرن الحادي والعشرين ما بعد الصناعي والمعلوماتي . وما يستوجب تطوير التعليم وتوظيفه هو جميع عوامل وشروط وجود المجتمع : الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية وسواها . وإن صلة التكوين والثقافة هي صلة وثيقة جداً . فـ«المراحل المبكرة لتشكيل مؤسسة التكوين مرتبطة بالعبادة والطقس : اقتضت الثقافة استعادة مستمرة ...» [59، ص 115] وهذا ليس مجرد اشتراط ، بل إنه ارتباط جوهري متبادل يتكشف ، بصورة خاصة ، في أن «المقتضى الثقافي» هو واحد من المبادئ الأساسية لوجود التكوين وتطوره . وحينها ينظر إلى التكوين في المقام الأول «على أنه تنظيم اجتماعي مع وظيفة ... الاستعادة الثقافية للإنسان أو استعادة ثقافة الإنسان في المجتمع» [192، ص 20] .

ولقد جاء هذا المبدأ بديلاً عن فكرة «المقتضى الطبيعي» للتعليم التي طرحها كومينسكي . وكما رأى كومينسكي فإن التعلم يمكن أن يكون سهلاً حينما «نقتفي

أثر الطبيعة». وتبعاً لهذا تمت صياغة المسلمات الأساسية في التعليم التي تعكس القوانين المبدئية للطبيعة والإنسان بوصفه جزءاً منها. ويعني مبدأ «مقتضى الثقافة» الذي صاغه أ. ديسترفيغ بصيغة الأمر: «تعلم بمقتضى الثقافة» أن يتم التعليم من خلال الثقافة وتوجه التكوين نحو طابع الثقافة وقيمها واستيعاب منجزاتها واستعادتها وتقبل القواعد الثقافية الاجتماعية، وإدماج الإنسان في تطورها اللاحق. وتفهم الثقافة على أنها منظومة من النماذج السلوكية ووعي الناس، وكذلك الأشياء والظواهر في حياة المجتمع، تلك المنظومة التي تستعاد على مر الأجيال [192، ص 20]. وتبدو الاستعارة في هذا المستوى بوضوح في أن التكوين والثقافة يؤلفان معاً «تنفساً كبيراً» وفعلاً إيقاعياً مشابهاً للشهيق والزفير. ويشير ف. ف. سيدورينكو، صاحب الاستعارة ومؤلف إحدى نظريات التكوين المعاصر إلى أن «التكوين من أجل ذاته» هو شكل الثقافة، و«من أجل الثقافة» هو تكوين الثقافة، وبصورة أدق استعادتها عبر التكوين، و«من أجل العقل الجماعي» هو «رثاء». ففي الشهيق «يستنشق» التكوين الثقافة كلها، ويلقى بذلك مضمون الاستعادة الإبداعية ومادتها، متحولاً هو ذاته إلى شكل خاص من أشكال الثقافة وصورتها. وفي «الزفير» تُستعاد الثقافة مقدمة للعقل الجماعي الشكل الثقافي والقابلية للفعل» [197، ص 86].

ويعد مفهوم غط الثقافة («القديمة، الحديثة، مثلاً،») والموضوعة التي تذهب إلى أن تحديد غط الثقافة بالذات يمكن أن يناسب طابع التعليم والتكوين أمراً معيذاً وعلى أساس ذلك يميز م. ميد أنماط الثقافة: ما بعد الثقافة التصويرية، والثقافة رديئة التصويرية، والثقافة قبل التصويرية. ففي الثقافة ما بعد التصويرية (المجتمعات البدائية، الأقليات الدينية ...) يتلقى الأطفال تعليمهم في البداية على يد أسلافهم. وتبني السلطة في أقوام هذه الثقافة، حسب ما يرى ميد، على الماضي. فالثقافات ما بعد التصويرية هي تلك الثقافات التي لا يستطيع الراشدون

فيها أن يتصوروا أية تغييرات مما يجعلهم لا ينقلون إلى أسلافهم سوى الإحساس بـ «الحياة المتعاقبة» غير المتبادلة الذي عاشه الراشدون - إنه «مخطط المستقبل بالنسبة لأطفالهم». وللحفاظ على هذه الثقافة فإن الكبار الذين يجسدونها هم المهمون بشكل خاص - وهذا النمط من الثقافة، في اعتقاد ميد، هو الذي وسم المجتمعات البشرية آلاف السنين حتى بداية الحضارة [141، ص 322-323].

ويُصادف مظهر هذا النمط من الثقافة في زماننا في الأقليات المنعزلة والطوائف، وفي التقاليد والتركيبات القومية. وتتطلب الثقافة ما بعد التصويرية مناهج مناسبة لتعليم الأطفال قائمة على تقصّي ما قد كان. وانطلاقاً من المعطيات الاتنوغرافية الضخمة يظهر م. ميد أن الأطفال والمراهقين يجدون السبل الخاصة أو التي يوجههم إليها الراشدون للخروج من موقف محدودة السبيل الفردي في التطور. ولعل بمقدور غياب المخرج من هذا الموقف أن يؤدي إلى الصراعات والإحباطات والعصابات. وفي نفس الوقت فإن «الثبات المزعوم والإحساس بالتعاقب غير المتبدل اللذين تتسم بهما هذه الثقافات كانا قد أودعا في نموذج هذه الثقافة ذاتها» [141، ص 335].

إن «غياب الريبة والوعي»، في نظر م. ميد، هما الخاصيتان المفتاحيتان للثقافة ما بعد التصويرية. وهذا ما يعد أساساً لحيويتها وعدم امحاء مظاهرها في الوقت الراهن. وتتجلى آثار هذا النمط من الثقافة كذلك في التكوين - في محتواه ومناهجه وتنظيمه.

ويقضي النمط رديف التصويري بأن يتعلم الأطفال والراشدون على يد أترابهم. «هذه ثقافة، يكون فيها النموذج السائد للسلوك بالنسبة للأطفال الذين ينتمون إلى هذا المجتمع هو سلوك أترابهم» [141، ص 342]. إلا أن هذا النمط من الثقافة يحتوي في داخله على الثقافة التصويرية بمعنى اقتفاء أثر الكبار في القواعد والسلوك... إلخ. ويمكن أن تبدى الثقافة رديفة التصويرية بمظهرها الخالص في

التجمع الذي يبقى من غير كبار، وما يميز «هذا المجتمع الذي يغيب فيه الأجداد والجدات» هو أزمة الثقافة ما بعد التصويرية. «يمكن أن تنشأ هذه الأزمة بطرق مختلفة: كنتيجة لكارثة تدمر جميع السكان تقريباً، ولاسيما الكبار الذين يلعبون دوراً أساسياً في الإشراف على هذا المجتمع، أو نتيجة لتطور أشكال جديدة من التقنية التي يجهلها الكبار... ونتيجة التحول إلى عقيدة جديدة، حيث يحاول الذين يعتقدون العقيدة الجديدة من الكبار تربية أبنائهم روح المثل الحديدية التي لم يدركها هم في طفولتهم أو شبابهم، أو بتيحة المعايير التي توجدها عن وعي ثورة ما ترسخ نفسها عن طريق إدخال أساليب حياتية أخرى جديدة بالنسبة للشبيبة» [141، ص 343].

ومن الواضح أن الطريقتين الأخيرتين (أو السببين على نحو أدق) اللذين يعرضهما المؤلف ويقودان إلى أزمة الثقافة ما بعد التصويرية، وانتقالها إلى الثقافة رديفة التصويرية، إنما يفسران إلى حد بعيد تلك الصعوبات التكوينية التي يصادفها المجتمع في نهاية القرن العشرين. فعلى أساس مثال تحليل حياة المهاجرين في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وأستراليا وإسرائيل يبين ميد أن شروط الحياة الجديدة تتطلب مناهج تربوية جديدة. وفي ظل هذه الشروط ينشأ موقف وحدة الأتراب والتماهي معهم، موقف لا يعتبر فيه الكبار والأهل مرجعاً هاماً بالنسبة للمراهق، وإنما أترابه بالتحديد.

ويرى م. ميد أن الأسرة النووية (والوالدين، الأبناء) هي أكثر تكييفاً مع شروط الثقافة رديفة التصويرية، حيث أن طابع التكوين لا يحدده الأهل، وإنما المعلمون والأتراب. ويطن م. ميد أن هذا هو النموذج الأمريكي (التكوين يربي ممثلي الثقافة الجديدة وأناس العصر الحديد). وهذا النموذج هو نموذج مطلق يفسر القطيعة بين الأجيال التي هي «جديدة وشاملة وعامة تماماً». غير أن التكوين في أوروبا وروسيا يدل على أن هذا النموذج ليس مطلقاً، وأن التكوين ليس شكلاً من أشكال

الانقطاع، وإنما هو شكل من أشكال الاحتفاظ بنمطين من الثقافة ووحدهما يظهر في التنظيم الجديد للتكوين، وفي تشكل تربية التعاون بين الأجيال بصورة خاصة.

ويشير م. ميد إلى أن الثقافة ما قبل التصويرية، «حيث يتعلم الراشدون أيضاً على يد آبائهم» تعكس ذلك الزمن الذي نعيش فيه، وتلك الثقافة التي يتنبؤون بها، وذاك العالم الذي سوف يكون وعلى التكوين أن يعد الأطفال لما هو جديد، مع الاحتفاظ بما هو قيم مما كان في الماضي وتوارثه، لأن الصلة بين الأجيال هي تاريخ الحضارة. ومن خلال التأكيد على صلة الثقافة بالبناء الاجتماعي-السياسي للمجتمع يدخل أ. غ. أسمولوف مفهومي «ثقافة المنفعة» و«ثقافة الفضيلة». فالثقافة المنفعة، أو الثقافة الموجهة نحو المنفعة «هدف وحيد، هو استعادة ذاتها بذاتها دونما أية تغييرات. . . فيها: يقل الوقت المخصص للطفولة، والشيخوخة لا تتمتع بقيمة، ويخصص للتكوين دور اليتيم الاجتماعي الذي يتحملونه بقدر ما يتوجب أن ينفق من وقت على تأهيل الإنسان، وإعداده لتأدية الوظائف الخدمية النافعة» [19، ص 589]. وفي رأي م. ميد ثمة وجه شبه بين ثقافة المنفعة والثقافة ما بعد التصويرية من حيث سعيها إلى الاحتفاظ بذاتها دون تغيير، إلا أنها تختلف عنها بصورة أساسية في العلاقة بالكبار كحاملين لهذه الثقافة في توجيهها نحو المنفعة.

ويكتسي النمط الجديد من الثقافة الموجهة نحو الفضيلة أهمية كبيرة. «ففي هذه الثقافة تعتبر قيمة الإنسان القيمة الأساسية، بصرف النظر عما إذا كان بالإمكان الحصول على شيء ما من هذه الشخصية من أجل القيام بهذا العمل أو ذاك أم لا. وفي ثقافة المفضيلة يقدس الأطفال والشيوخ والأطفال الشواذ» [19، ص 589]. وجلي أن ثقافة الفضيلة تتطلب نموذجاً جديداً من التكوين الموجه نحو تربية الإحساس باحترام النفس عند الإنسان، والإحساس بالحرية والكفاءة المهنية والتكوينية العامة (الثقافية العامة). وهذا ما يستدعي تغييراً جذرياً في المضمون والأشكال التنظيمية للمنظومة التكوينية برمتها.

وينظر إلى مشكلة العلاقة الداخلية للثقافة الحضارية العامة، وبشكل خاص إلى تقاليدها وقواعدها وأنماطها السلوكية والتنظيم الاجتماعي للتعاون بين الناس في مختلف أنماط البنيات الاجتماعية، كالتكوين مثلاً، من الموقع السيكلولوجي بالذات باعتبارها مشكلة علاقة «عالم الراشدين» و«عالم الأطفال» (أ. ب. اورلوف). ومن منطلق علم النفس الإنساني عندك روجرز، وبغية تطوير أطروحة يا. كورجاك «حق الطفل في أن يكون كما هو بالضبط» توصل أ. ب. اورلوف إلى نتيجة قطعية مفادها أن «من المستحيل أن نعلم الأطفال ونربهم الآن مثلما كان يفعل الراشدون ذلك من قبل» [153، ص 102] فمن الضروري وجود أساس مختلف تماماً للتفاعل والعلاقات المتبادلة بين الراشدين والأطفال. وبعد أن صاغ أ. ب. اورلوف المبادئ التي بني عليها التكوين التقليدي (كوحدة التعليم والتربية) عارضها بمبادئ جديدة مبنية على النموذج التوجيهي الإنساني التكويني.

وفيما يلي نورد على سبيل المقارنة، بشكل مختصر، المبادئ التي يقوم عليها التكوين المعاصر وتلك المبادئ التي ينبغي أن تكون، في رأي أ. ب. اورلوف، أساس النموذج التكويني الجديد.

وتؤلف مبادئ النموذج التكويني الإنساني «الذي يركز على عالم الطفولة» التي عددها أحد النماذج المثالية للتكوين، والذي لم يزل غير واقعي تماماً (وهذا يتعلق بشكل خاص بمبدأ «الحرية» وذلك لأن «من غير الممكن أن تعيش في المجتمع وتكون متحرراً منه». والتوجه التربوي والوالدي الكلي نحو تلك الشخصية التي تتطور ذاتياً قد يحمل لها المعاناة في المستقبل (استحالة «التكيف والتكامل اللاحق» مع الجماعة التي تعتبر مرجعاً بالنسبة لها، وفق ما يرى أ. ف. بتروفسكي). ومن المحتمل أن تطبيق هذه المبادئ كافة يجب أن يتحقق مع مراعاة مبدأ الواقعية.

مبادئ النموذج التقليدي ونموذج أ.ب. اورلوف الإنساني «الذي يركز على
الطفولة في التعليم» [153، ص 102-103-107]

مبدأ التبعية

عالم الطفولة هو جزء من عالم الكبار
وملحقه التابع. . إنه جزء لا ينفك
الكل، ويخضع له.

مبدأ المساواة

عالم الطفولة وعالم الرشد جزءان من
عالم الإنسان، متساويان تماماً،
و«مزاياهما» و«عيوبهما» يكمل بعضهما
بعضاً على نحو منسجم.

مبدأ المناجاة (المنولوج)

عالم الطفولة هو عالم التلاميذ والمترين.
وعالم الراشدين هو عالم المعلمين
والمرين. ومضمون التفاعل يتقل في
اتجاه واحد فقط- من الراشدين إلى
الأطفال.

مبدأ الحوار

عالم الطفولة، كعالم الراشد، يملك أيضاً
مضموناً خاصاً. وتفاعل هذين العالمين
يجب أن يبنى كـ «عملية تربوية-تعليمية
حوارية كاملة»...

مبدأ الاستبداد

عالم الراشدين يفرض قوانينه دوماً على
عالم الأطفال. وعالم الأطفال غير
محصن في علاقته مع عالم الراشدين.
وهو لا يؤثر ولن يؤثر فيه.

مبدأ التعايش

يتوجب على عالم الطفولة وعالم الرشد
مساندة السيادة المشتركة: فالأطفال يجب
أن لا يعانون من أفعال الراشدين مهما
كانت البواعث التي تدفع إلى هذه
الأفعال.

مبدأ الرقابة

لقد ضمنت رقابة عالم الراشدين التي

مبدأ الحرية

يتعين على عالم الرشد أن يستثني جميع

ينظر إليها بوصفها عنصراً ضرورياً للتربية والتعليم التمثيل القسري لعالم الطفولة من قبل عالم الراشدين

مبدأ البلوغ

لقد نظر إلى تطور عالم الطفولة على الدوام باعتباره بلوغاً، أي حركة الأطفال في «سلم» الأعمار الذي أوجده عالم الراشدين. والإخلال بالعملية هو شذوذ.

مبدأ التلقين (المسارة initiation)

وجود حدود بين عالم الراشدين والطفولة، وانتقال الإنسان من عالم إلى عالم آخر.

مبدأ التشويه

عالم الطفولة هو عالم مشوه على الدوام بسبب تدخل الراشدين.

جميع أنواع الرقابة على عالم الطفولة (عدا حماية الحياة والصحة)، ويمكن عالم الطفولة من أن يختار طريقة.

مبدأ التعايش

تطور عالم الطفولة هو عملية موازية لتطور عالم الرشد، وهو غاية تطور الإنسان، وانسجام «الأنا» الخارجية والداخلية هو غاية التطور.

مبدأ الوحدة

عالم الطفولة وعالم الرشد لا يشكلان عالمين منفصلين (يملكان حدوداً للانتقال). إنهما يؤلفان عالم الناس الموحد.

مبدأ القبول

يجب أن يكون الإنسان مقبولاً من جانب الآخرين كما هو دون أية علاقة بقواعد قيم الرشد والطفولة.

ومن الواضح أن المداخل المختلفة إلى مشكلة الارتباط الداخلي للثقافة (أنماطها، نماذجها، نزعاتها) والتكوين تكشف عما تراكم في تاريخ الحضارة من تناقضات بين نمط الوعي الاجتماعي «التكويني» الدارج، المتشكل والمعارف التي

جمعتها البشرية حول الطفل والطفولة وعالمها، وإن التكوين المعاصر معني بالبحث عن حل لهذا التناقض.

المعنى الطرائقي العام لمفهوم «التكوين»

يعرف التكوين بصورة تقليدية بأنه جعل الإنسان وفقاً لصورة ومثال معينين. وقد يتضمن هذا التعريف معنى دينياً عميقاً، وفهماً تاريخياً-ثقافياً دنيوياً لهذا المفهوم. ومن المعلوم أن مصادر مفهوم «التكوين» نفسه ترجع إلى القرون الوسطى المبكرة من خلال ارتباطه بمفهوم «الصورة»، «الصورة الإلهية». فقد خلق الإنسان على صورة الإله. وفهم هذه الصورة وإدراكها وتعقبها إنما تعالج (وهي تعالج الآن في ديانة الروم الأرثوذكس المسيحية) باعتبارها تكويناً. وبدءاً من عصر النهضة حينما أصبح الإنسان ذاته قيمة، والتكوين يُنظر إليه كأسلوب لتطويره الذاتي، وإشراكه ودخوله في الثقافة، وفي العالم، ومعاشرته لغيره من الناس. وأضحى التكوين أسلوباً لخلق صورته ووجهه وشخصيته. وأثناء ذلك أسقطت صورة الثقافة على المضمون والتنظيم والمناهج المستخدمة في التكوين. فقد وجد ك. د. اوشينسكي أن المنهج الأساسي ينبغي أن يكون «المنهج المختصر» - منهج طرح الأسئلة التي تسمح للتلميذ نفسه بتأثير على الإجابة من خلال المحاكمة المنطقية.

صحيح أن مصطلح education (الذي يعني التكوين) المنتشر في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية لا يحمل جذر الكلمة «الصورة». ولكنه من حيث المفهوم واسع أيضاً محتواه، إذ يتضمن جميع جوانب التفاعل بين المشاركين في عملية التكوين. لذا فإن التكوين يفعل المقتضى الثقافي يوحد التعليم والتربية (التربية الذاتية) كاستدخال لقيم المجتمع الثقافية - الاجتماعية التي تنقسم من قبل أعضائه (المقاييس، القواعد، التقاليد، الوصايا، القانون الأدبي الخلفي). وعندها تكون الصلة المتبادلة بين التعليم والتربية في هذه العملية غير قابلة للنقض. ويشير ل. ن. تولستوي إلى أن «التربية والتكوين لا ينفصلان. فمن المستحيل أن تربى دون

أن تنقل المعارف . فكل معرفة تؤثر بصورة تربوية» [214، ص 409]. ولقد أشار إ. إ. بيتسكي إلى هذه الفكرة منذ نهاية القرن 18 . وهكذا يمكن النظر إلى التكوين الذي هو تكوين ذاتي موجه في حقيقته من الخارج ، أي بناء صورة «الأنأ» على صورة الثقافة واستعادتها من خلال مستويات ثلاثة يرتبط بعضها ببعض : بوصفه نظاماً تكوينياً ، وعملية تكوينية ونتيجة فردية أو جماعية (إجمالية) لتلك العملية حينما يؤخذ بالاعتبار «التكوين الحديث للشبيبة» أو تكوين إنسان بعينه ومستوى تكوينه .

التكوين بوصفه نظاماً

لم يكن بإمكان التكوين كاستعادة للثقافة إلا أن يتشكل كنظام محدد تبدو في داخله (تبعاً لعمر المتعلمين وهدف التعليم والعلاقة بالكنيسة والدولة) أنظمة فرعية مختلفة وعلم النفس التربوي لا يتناول تلك المشكلات بصورة خاصة ، فهي مادة علوم أخرى . غير أنه يدرس نشاط المتعلم والمعلم ضمن هذا النظام وفي سياق تلك الظروف التي تنشأ فيه . ولذا فإنه وقبل التوجه إلى الذوات الفاعلة فيه -المعلم (المدرس) والتلميذ (الطالب) من الضروري أن نبرز المواصفات الأساسية للنظام التكويني [149] .

إننا في المقام الأول نؤكد أن التكوين كتنظيم هو نظام معقد يتضمن عناصر مختلفة والصلات القائمة بينها : النظم الفرعية ، التوجيه ، التنظيم ، الإطارات . إلخ . ويتصف هذا النظام بالهدف والمضمون والخطط والمناهج الدراسية التركيبية التي تراعى فيها مستويات التكوين السابقة ويتم التنبؤ بالمستويات اللاحقة . ويعد هدف التكوين ، أي الإجابة على سؤال عند الإنسان الذي يريده وينتظره المجتمع في تلك المرحلة من تطوره التاريخي . ولقد تشكل التكوين بوصفه نظاماً في كل بلد ، بدءاً من الأزمنة القديمة ، تبعاً لتلك الشروط التاريخية - الاجتماعية المحددة التي حددت أوصافها كل فترة زمنية معينة من تطوره . ويحمل

تاريخ تشكل التكوين في مستوياته المختلفة (المدرسي، المهني المتوسط، العالي) خصوصية في شتى البلدان. ومن خلال مثال تطور التكوين العالي في روسيا بين س. د. سميرنوف وبصورة مقنعة السببية السياسية-الاجتماعية والاقتصادية والقانونية المعيارية لتوظيف وتطوير التعليم العالي في روسيا بدءاً من القرن 17، حينما أنشئت الأكاديمية السلافية-اليونانية-اللاتينية (1687م) [202، 18-39].

والتكوين بوصفه نظاماً يشتمل، في رأي ن. ف. كورمينا، على مفهوم النظام التربوي. ويمكن تناول هذا النظام كنظام فرعي مناسب للعملية التكوينية، ويندرج ضمن النظام العام للتكوين. وهو، بدوره، يملك أنظمتها الأصغر، لأنه يوصف على العموم من خلال عناصر تركيبية خمسة (الهدف، المعلومات الدراسية، وسائل الاتصال، الدارسين، المربين) [99، ص16].

ويمكن النظر إلى التكوين بوصفه نظاماً من خلال ثلاثة أبعاد، تتبدى على

نحو:

- المقياس الاجتماعي للبحث، أي التكوين في العالم، أو في بلد معين، أو في مجتمع ما أو قطر ما أو في منظمة. إلخ. وهنا يبحث نظام التكوين الحكومي أو الخاص، أو الاجتماعي، العلماني أو الديني (الإكليريكي). إلخ.

- مراحل التكوين (ما قبل المدرسي، المدرسي مع تدرجاته الداخلية: الابتدائي، المتوسط غير الكامل، المتوسط الكامل، العالي مستوياته المختلفة: الإعداد المعمق للاختصاصي، البكالوريوس، الماجستير، مؤسسات تحسين التأهيل، هيئة المعيد، الدكتوراه).

- قطاع التكوين: عام، تخصصي (رياضي، إنساني، علمي... طبيعي. إلخ) مهني، متمم. ومن هذه المواقع يمكن وصف التكوين بوصفه نظاماً بوجه عام على الشكل التالي:

- قد يكون التكوين بوصفه نظاماً علمانياً أو دينياً، حكومياً أو خاصاً، بلدياً أو اتحادياً.

يتصف التكوين كنظام بتعددية مستوياته ودرجاته التي غالباً ما يقع المعيار العمري في أساسه. إلا أنه يوجد في جميع البلدان، مع اختلاف كبير إلى حد كاف فيما بينها، تكوين ما قبل المدرسي، ومن ثم التكوين المدرسي بمراحله الثلاث (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) حيث يمكن أن تكون المدرسة الثانوية والتجهيز أشكالاً لها، يليه التعليم العالي. المعاهد، الجامعات، الأكاديميات. ولكل درجة أشكالها التنظيمية في التعليم. الدرس، المحاضرة، حلقة البحث. إلخ وأشكالها الخصوصية في التقويم: المذاكرة الشفهية، المذاكرة التحريرية، الامتحان. إلخ.

- يتصف التكوين بوصفه نظاماً بتعاقب مستوياته، وكيفية توجيهه وفعاليته واتجاهه.

- للنظام التكويني وصف كمي ونوعي خاص بأنظمته الفرعية.

- يعرف التكوين بوصفه نظاماً بالتحرك والتطور في آن معاً طبقاً لمبدأ الثنائية في مصطلحات أ.إ. سويترون. أ. سيليزنيفا [206].

وتكشف كافة الدلائل باعتبارها اقتصادية - اجتماعية وتربوية عامة لدى البحث المتأني عن الجوانب السيكو تربوية وهي تكمن في الإجابات على الأسئلة التالية: كيف يستطيع الإنسان نفسه (الطفل) أو والداه بعد تصور تدرج مراحل نظام التكوين كله أن يقوموا بالاختيار الصحيح؟ كيف تنعكس داخل كل بنية تكوينية (مراحل التكوين المدرسي: الابتدائية والمتوسطة والثانوية والليسية) خصوصية درحاتها بالنسبة لذات التعليم، أي للمتعلم؟ كيف يمكن لمستوى الإعداد السابق في بنية واحدة أن يضمن الاستمرار المريح للتكوين في مستوى آخر؟ ما هي معايير فعالية كل واحدٍ منها؟ ما هي آليات توجيه النظم وتحديد خصوصية هذا التوجيه

بمساعدة بطاريات روائز الإنجاز؟ . الخ . وفي تلك الأثناء تتضمن عملية تحديد نوعية التكوين ذاتها عن طريق دراسة درجة تكوين المتعلمين حل المشكلات السيكو-تربوية بالتحديد .

وفي نظم التكوين المعاصرة تتجلى النزعة إلى تقويم النتائج حسب المخرج (out- come education) الذي تحدده المطالب أو المعايير المحددة والموحدة خارج الارتباط بشكل التعليم . وتمارس النظم التكوينية في العقود الأخيرة تأثيرها على نحو أكثر في المكان لدى انتقالها من غط الاتصال المباشر في التعليم إلى التعليم عن بعد حيث تلعب وسائل الاتصال عن بعد الدور الأساسي .

التكوين بوصفه عملية

يتحرك النظام التكويني ويتطور في عملية تعليم وتربية الإنسان التكوينية، وبصورة أكثر تحديداً في العملية التربوية -التعليمية . وقد لاحظ ب . ف . كابتيريف منذ نهاية القرن 19 أن «العملية التكوينية ليست نقل شيء ما من شخص إلى آخر فقط ، وهي ليست وسيطاً بين الأجيال فحسب ، وتصورها على شكل أنبوبين تفرغ الثقافة فيها من جيل إلى آخر هو أمر غير ملائم» [83، ص 351] . « . يكمن جوهر العملية التكوينية من الناحية الداخلية في التطوير الذاتي للعضوية ، ونقل المكتسبات الهامة ، وقيام الجيل الكبير بتعليم الجيل الصغير ليس سوى الناحية الخارجية من هذه العملية التي تخفي ما هو جوهري فيها» [83، ص 368] . والحقيقة أن في هذا التعريف للعملية التكوينية يشدد المؤلف على أن المهمة الأساسية للتكوين على امتداده كله هي تطوير الإنسان وتطويره الذاتي باعتباره شخصية من خلال تعليمه . والتكوين بوصفه عملية لا يتوقف حتى نهاية الحياة الواعية للإنسان . إنه يتغير باستمرار من حيث أهدافه ومضمونه وأشكاله . واستمرارية التكوين في الوقت الحاضر تبدو من خلال وصف جانبه العملياتي كخاصية أساسية له .

ويستدعي النظر إلى التكوين بوصفه عمليةً أولاً: تعيين تخوم جانبيه: التعليم والتعلم، حيث أن المصطلحين، كما سبقت الإشارة، يفسران على أنهما غير مترادفين. ثانياً: العملية التكوينية شئنا أم أبينا تمثل من جانبيها التعليمي دوماً وحدة التعليم والتربية. ثالثاً: من موقع المتعلم فإن عملية التعليم المربي ذاتها تتضمن استيعاب المعارف والأفعال العملية، وأداء المهمات المعرفية والتحويلية البحثية الدراسية، وكذلك التدريبات الشخصية والجماعية، الأمر الذي يساعد على تطوره من كافة النواحي.

ويتوقف تطور الإنسان في عملية التكوين إلى حد كبير على المضمون والوسائل التي تتم بها - وبالاقتباس من ب. بارت، مؤلف كتاب «عناصر التربية والتعليم» الذي كتب في نهاية القرن 19 يسوق ب. ف. كابتيريف ثلاثة أنواع من التطور الشكلي: الانعكاسي - الإعداد لدراسة العالم الذاتي (الروح الإنسانية)، والموضوعي - الإعداد لدراسة العالم الموضوعي (الطبيعة)، والمنظم - الإعداد لدراسة النظام المنطقي في كل مجال من مجالات الوقائع. واللغات (وخاصة اللاتينية) هي وسيلة النوع الأول. والعلوم الطبيعية هي وسيلة النوع الثالث، والرياضيات هي وسيلة النوع الثالث. وغالباً ما تكون هذه الأنواع الثلاثة من التطور غير مجدد بعضها بالنسبة للبعض الآخر. «لذا فإن المواهب التي تناسب الأنواع الثلاثة من التطور الشكلي - المواهب العلمية الإنسانية، والمواهب العلمية الطبيعية، والمواهب الرياضية - يستبعد بعضها بعضاً بالتبادل في الدرجة العليا من تطورها، وبذا فإنها تكشف عن طبيعتها المختلفة» [83، ص 375].

إن التكوين اللاحق كله الذي يستوجب التجزئة (التقسيم) يقام عن وعي أو بالحدس على التباين الطبيعي لتلك الأنواع من التكوين. وهكذا تشكل ثقافتان: ثقافة إنسانية، وأخرى علمية-طبيعية (تكنوقراطية) لا يمتنع ممثلوها عن البحث عن نقاط التقاطع فقط، بل إنهم، على العكس، يعمقون القطيعة بأطروحة «فيزيائي شعراء». ولعل بالإمكان أن يتم تجاوز هذه القطيعة بوضع اتجاه جديد في التكوين

قائم على تشكيل أسلوب تخطيطي للتفاعل مع العالم (ج. ك. جونز. سيدورينكو، ع. ل. إيلين وغيرهم). وهذا التكوين التخطيطي هو أسلوب من أساليب تشكيل نمط جديد من الثقافة- الثقافة التخطيطية أو ثقافة التخطيط الكبير

التكوين بوصفه نتيجة

لعل بالإمكان تناول التكوين بوصفه نتيجة في مستويين اثنين. الأول هو صورة تلك النتيجة التي يسعى الحصول عليها من خلال مطومة تكوينية معينة وتشت على شكل معيار تكويني. وتشتمل المعايير التكوينية المعاصرة على المتطلبات المتعلقة بمزايا الإنسان الذي ينهي برنامجاً محدداً من التعليم، ومعارفه وقدراته. ومن البين أن محتوى المعيار هو تصوّر الخبرة الثقافية الاجتماعية الذي يكون بلوغه محتملاً، والذي يظل بشكل مثالي.

والمستوى الثاني لوجود نتيجة التكوين يتمثل في الإنسان ذاته الذي تلقى تعليمًا في نظام تكويني معين. فخبرته كمجموعة من الصفات السلوكية والشخصية والعقلية المتشكّلة، والمعارف والقدرات المكتسبة تسمح له بأن يتصرف بصورة ملائمة على هذا الأساس في أي موقف كان. وتعتبر درجة التكوين التي قد تكون عامة أو مهنية-عنية مضمونها نتيجة للتكوين في هذا المستوى. فالمدرسة تشكل درجة التكوين العام للخريج. وعلى هذا الأساس فإن حريج أية مؤسسة تعليمية عليا يتميز بتكوين مهني خاص. والتكوين الواسع والمنظم الذي يجعل من الإنسان مكوناً هو الذي يصع أساس الإحساس باحترام الذات والثقة بالنفس والقدرة التنافسية في شروط الحياة المتغيرة.

النزعات الأساسية والمبادئ النفسية للتكوين المعاصر

أشار أ. أ. فيرييتسكي، أحد الباحثين البارزين في مشكلات علم التكوين العالي إلى النزعات في مجال التكوين التي تظهر وسوف تظهر بدرجات متفاوتة حتى نهاية القرن العشرين. وهذه النزعات هي: [40]

النزعة الأولى، وهي وعي كل مستوى من مستويات التكوين باعتباره جزءاً عضوياً لا يتجزأ من نظام التكوين العام المستمر. وتتضمن هذه النزعة حل مشكلة التعاقب ليس بين المدرسة والمؤسسة التعليمية العليا فحسب، بل وبين المؤسسة التعليمية العليا والنشاط الانتاجي المستقبلي للطلاب مع ما يعنيه ذلك من أخذ مسألة تطوير إعدادهم المهني بالحسبان وهذا بدوره، يطرح مسألة نمذجة المواقف الانتاجية في النشاط الدراسي للطلاب، الأمر الذي وضع الأساس لتشكيل نمط جديد من التعليم، وهو التعليم القريبي - الإشاري، وفق تعبير أ.أ. فيرينتسكي.

النزعة الثانية. وتتمثل في تصنيع التعليم، أي إدخال الحاسوب والتقانة المصاحبة له، مما يسمح بتقوية النشاط العقلي للمجتمع المعاصر بصورة فعّالة.

النزعة الثالثة - الانتقال من الأشكال المعلوماتية المسيطرة إلى مناهج وأشكال التعليم الفعّالة مع تضمين عناصر الإشكالية والبحث العلمي والاستخدام الواسع لاحتياجات العمل المستقل للمتعلمين. وبكلمات أخرى، وحسب ما يشير أ.أ. فيرينتسكي بشكل مجازي، فإن نزعة الانتقال من «مدرسة الاستعادة» إلى «مدرسة الفهم» و«مدرسة التفكير».

النزعة الرابعة، وترتبط، وفق ما يرى أ.أ. فيرينتسكي، «ببحث الشروط النمائية التعليمية للانتقال من الأساليب الحوارية الرقابية المنظمة بصورة صارمة في تنظيم العملية التربوية الدراسية، وتوجيه هذه العملية إلى الأساليب المطوّرة والمنشّطة والمقوّية واللعبية...». وهذا ما يستدعي استشارة نشاط المتعلمين الابداعي والمستقل وتطويره وتنظيمه.

وتتسمي النزعتان الخامسة والسادسة إلى تنظيم تفاعل المتعلم والمدرس، والتركيز على ضرورة تنظيم التعليم بصفته نشاطاً جماعياً مشتركاً يمارسه المتعلمون، حيث التشديد ينتقل «من النشاط التعليمي للمدرس إلى النشاط المعرفي للطلاب».

وفي نهاية القرن 20 تتطابق النزعة إلى تغيير الحالة للتكوين مع المبادئ العامة لإصلاحه في العالم وفي روسيا . ومع أن هذه المبادئ قد تمت صياغتها لاستخدامها في التعليم المتوسط [94]، إلا أنها تسري على جميع مستويات النظام التكويني العام برمته [202، ص 33-37] . وهذه المبادئ الأساسية هي :

- تكامل جميع قوى المجتمع المربية، والوحدة العضوية للمدرسة والمعاهد المختصة الأخرى بهدف تربية الأجيال الصاعدة .

- الأئسنة تركيز الاهتمام نحو شخصيه كل طفل باعتباره قيمة اجتماعية عليا في المجتمع، والعمل على تكوين المواطن ذي الخصائص الحسنية والمعوية والعقلية العالية .

- التفاضل والتفرد- إيجاد الشروط اللازمة لإظهار قدرات كل تلميذ بشكل كامل وتطويرها .

- الديمقراطية- خلق المقدمات لتطوير فعالية الدارسين والمربين ومبادرتهم وإبداعهم، والتفاعل المجدي بين المعلمين والدارسين، والمشاركة الواسعة للأوساط الاجتماعية في توجيه التكوين .

ويتطلب تحقيق هذه المبادئ تفسيراً في ملامح نظام التكوين ومضمونه والأشكال التنظيمية مما وحد انعكاسه الكامل في مشروع تطوير المدرسة الوطنية [21] ووفقاً لهذا المشروع القائم على «تصورات حول التكوين العام والمتوسط»، فإن في أساس إصلاح التكوين تنوضع المبادئ القاعدية التالية : ديمقراطية التكوين، وتعدد وصعياته وتغايير أوجهه، وتقرير المصير القطري والقومي للمدرسة، وافتتاح التكوين، وأنستته وإكسابه طابع العلوم الإنسانية، وتساينه وحركيته، وطاعه النشاطي المطور واستمراريته .

والمهم هو أن مبادئ الإصلاح هذه تتناسب مع الاتجاهات الأساسية في

إصلاح النظم التكوينية في المجتمع الدولي بالاحتكام إلى معطيات اليوبيسكو («التكوين بهدف التحديث والتطوير ولصالح الديمقراطية»، 1990). وإلى هذه الاتجاهات نسبت: العولمة وأنسنة التعليم، وإضفاء الطابع الاجتماعي والايكولوجي على مضمون التعليم، والتكامل ما بين الفروع العلمية في تقنية التكوين، والتوجه نحو الاستمرارية في التكوين، ووظائفه التطويرية والمدنية. وفي مشروع تطوير المدرسة الروسية يتم التشديد بشكل خاص على الطابع التربوي: «إن المسألة الهامة والخاصة هي تربية المواطنة والاستقلالية والمسؤولية الشخصية، وفهم قيمة خدمة المجتمع والتضامن في حل مشكلات إقامة المجتمع الديمقراطي» [21، ص 14].

وتعكس المبادئ والاتجاهات التي تناولناها النزعات الشاملة للعالم المعاصر التي تتراءى في عمليات الديمقراطية والشمولية والقطرية والاستقطابية والحدية والتجزئية [190]. ومن الجلي أن النزعات التي تتغير في الفضاء التكويني إنما تعكس الاتجاهات العامة للتغيير في العالم، وعلى العكس فإن هذه الاتجاهات هي انعكاس للنزعات التي تشكلت في التكوين. وطبيعي أن التغيرات التي تطرأ على التكوين جسدت في التفكير العلمي، وفي التعميم بوجه عام، أي في نظريات التعليم وفي اتجاهاته الأساسية. وتعكس هذه التغيرات وعي المجتمع للمبادئ النفسية الأساسية للتطور النفسي عند الإنسان، والتي يجب أن تراعى أثناء «بناء التكوين» ويدرج ف. ب. ريجينكو في منظومة تلك المبادئ مايلي: الطابع المبدع للتطور، والدور الأساسي للسياق الثقافي الاجتماعي للتطور، والدور الأساسي للفترات الحساسة من التطور، والنشاط المشترك والمعاشرة، والنشاط الرئيسي وقوانين قلبه، وتحديد منطقة التطور القريب، والقيمة الثابتة لجميع مراحل تطور الطفل، ووحدة الانفعال والذكاء (مبدأ فعالية الشخصية)، والدور غير المباشر (التوسطي) للتركيب الإشارية-الرمزية، والاستدحال والاستخراج وعدم انتظام التطور [77، ص 246-252].

2- اتجاهات التعليم الأساسية في التكوين المعاصر

الأساس النفسي العام لتشكيل اتجاهات التعليم

أصبحت العملية التكوينية بدءاً من النصف الثاني من القرن 18 موضوع الإدراك النظري السيكلوجي علاوة على الإدراك النظري التربوي . ومن الطبيعي أن هذه العملية قد فسرت حتى المرحلة الثانية من تطور علم النفس التربوي في سياق النظريات النفسية السائدة في تلك الفترة، والتي كانت مبادئها تتناسب مع عملية التعلم . ولقد عولجت هذه العملية من خلال مقولات هذه النظريات ومفاهيمها . ولعلنا نذكر أنه حتى نهاية القرن 19 سادت النظرية الارتباطية، وحلت محلها على الفور مع بداية القرن 20 نظريتان : السلوكية والغشائية اللتان صاغتا المبادئ الأساسية للتعليم . ولم تظهر النظريات المستقلة في التعليم، أو، بشكل أدق، اتجاهاته إلا في المرحلة الثالثة من تطور علم النفس التربوي في النصف الثاني من القرن 20 . وسوف نتناول في البداية تلك المبادئ النفسية العامة لنظريات التعليم (التعلم) والتطور : الارتباطية والسلوكية والغشائية التي كان لها الأثر الهام في النظرية العامة للتعليم .

إن أول من طرح فكرة الارتباط كإلية محتملة لتكون ظواهر النفس هو ج. لوك (1632-1704م)، مع أن مفهوم الارتباط ذاته وأنواعه وخصائصه كان قد أدخله أرسطو . ويرجع الفضل في العرض الواضح للمبدأ الأساسي للمدرسة المقبلة الذي تم تفسير كل شيء وفقه بالإحساسات الأولية، وبارتباط التصورات أو الأفكار التي تستدعيها إلى د. هارتلي (1747م) فقد انطلق هارتلي من التصور المادي حول أن التأثير الخارجي يستدعي فعلاً استجابياً من جانب النسيج العصبي الذي تنشأ فيه اهتزازات كبيرة أو صغيرة . يقول : «بعد أن ظهرت ذات مرة الاهتزازات الصغيرة فإنها تبقى وتتراكم مكونة «عضواً» يتوسط الاستجابات اللاحقة على التأثيرات الخارجية الجديدة . وبفضل ذلك ... تصبح العضوية نظاماً

متعلماً يملك تاريخاً مناسباً. وأساس الاستعداد للتعلم هو الذاكرة. فهي، بالنسبة لهارتلي، صفة أساسية عامة للتنظيم العصبي [244، ص 133]. ونشير إلى الدور الكبير الذي تلعبه الذاكرة في التعليم وفقاً لرأي د. هارتلي.

وفيما بعد تناول ج. ستوارت ميل أسباب تكون الارتباطات بين التصورات والأفكار. وأكد أن «أفكارنا (تصوراتنا) تولد وتوجد في ذلك النظام الذي توجد فيه الإحساسات التي هي نسخة عنها. والقانون الرئيسي هو ارتباط الأفكار. وفيما يبدو، فإن ثمة سببين للارتباط: حيوية الإحساسات المترابطة، والإعادة المتكررة للارتباط»^(١). وإن تحليل القوانين الأساسية لتكوين الارتباطات (الارتباط بالتشابه، الارتباط بالتحاوير «التطابق في الزمان والمكان»، ارتباطات الأسباب-النتائج وغيرها) والقوانين الثانوية لتكونها والتي يدخل في عدادها «دوام الانطباعات الأولية، انتعاشها وترددها وتأجيلها في الزمان»، قاد الباحثين إلى نتيجة مفادها أن هذه القوانين ليست سوى «قائمة شروط التذكر الجيد» (م. س. روغوفين). وطبقاً لذلك فإن التذكر يتحدد بتأثير قوانين الارتباط.

وتجدر الإشارة إلى أن علم النفس الارتباطي كان ينظر إلى التفكير كوظيفة اجترارية من وطائف الذاكرة. وبشهادة الباحثين في مشكلة التفكير فإن «مسألة اجترار الأفكار كانت واحدة من المسائل المركزية للنظرية الارتباطية في التفكير، طالما أن حركة الفكر قد ارتبطت بسوعية الأفكار، وبأي نظام سوف تستعاد فيه من مخزونات الذاكرة» [37، ص 41]. وكذلك الحال عند النظر في الذاكرة فإن قانون ترسيخ قوة الارتباطات تعادلتكرار إعادتها (مع أن مجال استخدامها ينحصر إلى حد ما) يبقى أحد قوانين التفكير الاجتراري الأساسية. ولا شك في أن تأكيد علم النفس الارتباطي على أهمية تكرار الإعادة على صعيد تكوين الارتباطات

(١) ت. ريو. علم النفس الإكليري المعاصر. موسكو، 1881، ص 49

وترسيخها هو البرهان النظري الخاص للمطلب الذي يقدمه المربون في هذا الوقت والمتعلق بحفظ المادة عن ظهر قلب عن طريق الإعادة الآلية المتكررة لها .

لقد وصفت المعطيات التجريبية التي توصل إليها هـ. إبنغهاوس قدرة الإنسان على حفظ المادة واستظهارها في آنٍ معاً مما سمح للباحثين فيما بعد بتوثيق الصلة بين مفهوم «الذاكرة» و«التعلم» (كإكتساب مهارة ما أو منظومة مهارات والاحتفاظ بها) . وفي وقت لاحق حدث دمج كامل لهذين المفهومين في أعمال السلوكيين . ففي نهاية القرن 19 تقدم إ. ثورندايك ، الممثل الشهير لعلم النفس التجريبي المقارن بوحدةٍ من نظريات التعلم الأساسية في ذلك الوقت ، وهي نظرية المحاولة والخطأ [252] ، وانظر كذلك 245 ، ص 336-343] . ويكمن جوهر هذه النظرية في أن الحيوان (نذكر بأن ثورندايك أجرى تجاربه على القطط) يعثر بالصدفة ونتيجة العديد من المحاولات والأخطاء من بين استجاباته على تلك الاستجابة التي تناسب المثير أو المنبه ، وهذا التطابق يستدعي حالة من الرضا ، الأمر الذي يعزز هذه الاستجابة ويربطها بالمنبه . فإذا ما تكرر هذا المنبه ، فإن الاستجابة تتكرر . وفي هذا يكمن قانون ثورندايك الأول والأساسي ، وهو قانون الأثر . ويكمن القانون الثاني -قانون التدريب- في أن الاستجابة على المنبه يشترطها عدد تكرارات التأثير التنبهية وقوته ودوامه . ووفقاً لقانون التعلم الثالث -قانون الاستعداد- فإن الاستجابة التي تصدر عن الحيوان تتوقف على استعداده لهذا الفعل . وكما أكد إ. ثورندايك «فالقطة الجائعة هي وحدها سوف تبحث عن الطعام» .

وحدد إ. ثورندايك فيما بعد لدى إعداد نظريته بعض عوامل التعلم الذي يلعب من بينها عامل «العناصر المتماثلة» دوراً خاصاً . ويرتبط هذا العامل في التطور اللاحق لنظرية التعلم بمبدأ انتقال المهارة . فقد وجد ثورندايك أن هذا الانتقال لا يتم إلا في حال وجود عناصر متماثلة في المواقف المختلفة . وقادت الدراسات اللاحقة التي قام بها ثورندايك إلى إجراء بعض التعديلات على القانون الثاني عند تطبيقه

على وصف التعلم عند الإنسان بشكل خاص . ولما كانت «الممارسة غير مجدية من غير معرفة بالنتائج مهما كانت طويلة» - حسب تأكيد إ ثورندايك ، فقد أدخل مفهوم معرفة النتائج بوصفه إحدى قابليات التعلم . وفي ذات الوقت تناول ثورندايك معرفة النتائج باعتبارها لحظة ملازمة لفعل قانون الأثر تدعم متانة الصلة التي تكونت بين المنبه والاستجابة . لقد أثرت أعمال إ . ثورندايك الارتباطية في جوهرها والسلوكية بمنهجها ومدخلها تأثيراً هاماً على الإدراك الطري لعملية التكوينية .

قام ك كوفكا أحد ممثلي علم النفس الغشتالتي الذي عمل في مجال التعليم والتطور النفسي عند الطفل بتحليل نقدي لنظرية المحاولة والخطأ [95] . وحللاً لعلم النفس الارتباطي فإذ ما هو أولي بالنسبة لعلم النفس الغشتالتي لبست العناصر ، وإنما الكل أو البنية أو الغشتالت . وكما يشير ممثلو هذه النظرية فإنه تم وضع المسلمة : «إن نشوء البنية هو تنظيم تلقائي» ، تنظيم فجائي ، أو ، بصورة أدق ، تنظيم ذاتي للمادة ، في أساس علم النفس الغشتالتي [200، ص13] . وهذا ما يظهر في عملية الإدراك أو التذكر وفق المبادئ المؤثرة بمعزل عن الإنسان ، كالتقارب والتشابه و«الإغلاق» و«الاستمرار الجيد» و«الشكل الحسن» لموضوع الإدراك والتذكر (المزيد من التفصيل انظر 245، ص342-366] . وتبعاً لذلك فإن مهمة التعليم الأولية والأساسية هي تعليم الفهم والإحاطة بالكل والصورة والتناسب العام لكافة أجزاء الكل وترابطها . ويشدد الغشتالتيون على أن هذا الفهم يأتي نتيجة الظهور المفاجئ للحل أو الاستبصار - insight .

ولدى مناقشة ك كوفكا لثورندايك حول شرعية نظرية المحاولة والخطأ يبين بصورة صحيحة أن الإعادة عديدة المعنى المتكررة قد لا تقود إلا إلى الضرر ، مما يجعل من الضروري فهم طريق الفعل وبنيته أو الغشتالت في البداية ، ومن ثم إعادة هذا الفعل . «ينبغي دحض التأكيد على أن الحيوان يتعلم دون تبصر البتة» [95، ص117] .

ويجب أن يدحض وبالحجة الدامغة طريق التعلم في التعليم الموجه للإنسان . وعند تحليل كوفكا لعملية التعليم فإنه يخصص المحاكاة بدور كبير فيها . ويتناول إمكانيتين لاستخدامه : إما أن تكون المحاكاة عمياء دونما فهم ، ومن ثم التبصر ، وإما أن « يسبق فهم النموذج الفعل المحاكى . وانطلاقاً من المادة الواقعية المتوفرة يمكن استخلاص أن التعليم عن طريق المحاكاة يتم بشكل رئيسي وفق الشكل الثاني » [95، ص 204] .

ويرى ك . كوفكا أن « .. التعليم عن طريق المحاكاة يبدو أكثر سهولة بالمقارنة مع التعليم العفوي ، فضلاً عن أن تلك المهارات كالكلام والكتابة يمكن أن تكتسب بوجه عام بواسطة المحاكاة فقط » [95، ص 205] . ويوجه كوفكا اهتماماً كبيراً نحو مشكلة النموذج من أجل المحاكاة ، ويشدد على أن موقف التعليم « يتحسن عند وجود النموذج بوضع علامة على نقطة التوجه في الحل [95، ص 205] .

وفي هذا الصدد يقدم ك . كوفكا نفسه تحفظاً هاماً وهو أن التعلم لا ينحصر في عمل الذاكرة فقط ، وإنه يحتاج إلى توضيح كيف يتشكل الجديد في هذه العملية . ومع أنه يشير إلى الارتباط بين فهم الفعل وأدائه بصورة صحيحة ، إلا أنه يشدد كثيراً جداً على المحاكاة ، ولا سيما عند إتقان الكلام في اللغة الأم . وهو لا يشير إلى الإبداع الكلامي الخاص بالطفل واكتشافه قانونيات اللغة بشكل مستقل .

لقد ورثت السلوكية التي ظهرت عملياً في وقت واحد مع علم النفس الغشائلي إلى الحد المعروف الموقع الفلسفي للطبيعة الأمريكية عند كل من و . جيمس وج ديوي الذي يتحلى في المدخل البراعماتي إلى دراسة النفس وحسب ما يعتقد و جيمس فإن الوعي الذي يعبر عنه في المهارات والمعارف والإدراك يرتبط دوماً بالبيئة المحيطة ، وهو يعرف بأنه حالة وظيفية من حالات

التكيف . وتبعاً لذلك ففي إطار هذا المدخل لا تكون مفيدة سوى استجابات العضوية التي تساعد على التكيف مع البيئة .

ولعل القاعدة العلمية -التجريبية للسلوكية تتمثل في موضوعات إ . ثورندايك حول طابع التعلم والمعطيات الواقعية التي قدمها هـ . إينغهاوس حول التذكر الشفهي من جهة ، وأن السلوكية ، وخاصة سلوكية إ . تولمان الجديدة قد أقيمت على تعاليم إ ب . بافلوف حول المنعكسات الشرطية من جهة ثانية . غير أنها وتحت تأثير المدخل الوضعي إلى النفس ، أعطت الحلقة المركزية الأساسية من الفعل الانعكاسي من قبل ج . واتسون - مؤسس هذه النظرية السيكلولوجية فقد أنقي هي مخطط الانعكاس على حديه المتباعدين فقط ، وأطلق عليهما «المنبه» (S) و«الاستجابة» (R) وعلاقة (المنبه \rightarrow الاستجابة = $S \rightarrow R$) هي التي تحدد المهارة باعتبارها استجابة مكتسبة «متعلمة» على منه معين .

والمقدمة الأساسية للسلوكية التي تسمح لمثيلها بنقل ما حصل عليه إ . ثورندايك من نتائج جراء تجاربه على الحيوانات على سلوك البشر هي تأكيد ح . واتسون أن «الإنسان هو حيوان لا يختلف عن الحيوانات الأخرى إلا بنمط السلوك الذي يبدية ... والكلام هو فعل ، أي سلوك . واللغة هي مهارات تصبح لدى إغلاق الشفتين تمكيراً .. وما يدعوه «علماء النفس فكراً ليس إلا تفكيراً للذات» [253، ص 6] . وبكلمات أخرى فإن نشاط الإنسان النفسي ، وفقاً للسلوكية المبكرة ، كنشاط الحيوان ، يمكن أن يوصف بمصطلحات «التعلم» و«المهارة» . وهذان المفهومان -«التعلم» كإكتساب للخبرة الفردية ، و«المهارة» كارتباط متين بين المنبه والاستجابة- هما متطابقان بالنسبة لواتسون . ويعلل واتسون إغفال «الوعي» و«التفكير» بانعدام إمكانية دراستهما دراسة مباشرة وموضوعية . ولذا فالسلوكية باعتبارها علماً طبيعياً حقيقياً يمكن ، في اعتقاد واتسون ، أن يستغني

عن تلك المفاهيم الافتراضية كـ«الدماغ» و«العقل» و«الوعي» فالمهمة الأساسية لعلم النفس تكمن في دراسة سلوك الإنسان [216]. وتنظر السلوكية إلى دراسة سلوك الإنسان الكلامي وتعليمه هذا السلوك في هذا السياق أيضاً.

وبإدخال سلوكية إ. تولمان وك. هال وب. سكينر الجديدة لمفاهيم المتغيرات المتدخلّة (الوسيطية) والخارطة المعرفية ومصفوفات القيم، والأهداف والدافعية والتوقع وتوجيه السلوك تغير المحتوى العام لسلوكية واتسون التقليدية بصورة جوهرية. وتمت صياغة النظريات السلوكية الجديدة كسلوكية تولمان (مع مقولة الشكل المركزية)، وسلوكية ك. هال الافتراضية الاستدلالية (مع مقولة الدافعية والتوقع المركزية)، وسلوكية ب. سكينر الإحرائية (مع مقولة التوجيه المركزية) (244، ص 234-249). وبالسلوكية الجديدة تحديداً تم تدقيق قانوني التدريب والأثر لثورندايك. وقد استكمل القانون الأول (التدريب) ليس بتأثير تكرار الإعادة فقط، بل وبتكون البنية الكلية (العشائلات) والخارطة المعرفية التي تؤثر على فعالية التعليم. أما قانون الأثر (أو التعزيز) فإنه لم يرتبط بتلبية الحاجة فقط، بل وبتأكيد الخارطة المعرفية (على أساس التوقع).

ومنذ بداية القرن العشرين تشكلت على أساس هذه النظريات اتجاهات ونظريات معينة في التعليم. ووفقاً لأحد هذه الاتجاهات فإن المهمة الأساسية للتعليم «الشكلي» هو تطوير القدرات اللازمة للحصول على المعلومات عند الطفل. وتبعاً لاتجاه آخر لا يكمن الهدف الأساسي للتعليم في اكتساب كم محدد من المعارف فقط. وانطلاقاً من المسلمة: «إن الطفل لا يتربى ولا يتطور، وإنما يتطور حين يتربى ويتعلم». فقد أشار س. ل. رونسشتين إلى تكلف هذين الاتجاهين المتعارضين في التعليم. ورأى أنه في السياق الواقعي للتعليم (الذي يتطور الطفل وهو يعبر من خلاله) والتطور (الذي يتم من خلال التعليم) يحدث هذا وذاك: استيعاب منظومة معينة من المعارف علاوة على تطور قدرات الطفل.

والى ذلك، وحسب رأي ن. أ. مينجينسكايا التي عبرت عن هذه الفكرة بصورة أكثر كمالاً، تتموضع في أساس التعليم آلية الارتباط (التي تفهم من قبلها كمترادف للعلاقة العصبية المؤقتة) في نظرية المنعكس الشرطي لبافلوف) التي تتضمن نشاطاً تحليلياً وتركيبياً معقداً. وهكذا فإن ما ذكر من خصائص تشكل الارتباطات وتعزيزها، وفي المقام الأول إعادتها، ينبغي أن يؤخذ بالحسبان من قبل المربي أثناء تنظيم التعليم ولعل مراعاة خصائص النشاط التحليلي - التركيبي للمتعلمين وترسيخ العلاقات الارتباطية تعد حتى الوقت الحاضر من المتطلبات الهامة للتعليم.

ومنذ أواسط القرن الماضي تتمسحور اتجاهات التعليم حول اثنتين من مواصفاته: إمكانية توجيه وتشكيل قدرات «اقتناص» المعلومات بصورة مستقلة عند الدراسين. وأثناء ذلك فإن من الطبيعي أن لا يظهر أي من الاتجاهات بمظهر صرف؛ فكل واحد منها يتضمن عناصر الآخر. إلا أن المطلب الضروري بالنسبة لكل منهم هو الطابع التربوي التطويري للتعليم وتنشيط ذات التعلم.

الاتجاهات الأساسية في التعليم المعاصر

لعلّ بالإمكان تناول جميع اتجاهات التعليم المعاصرة من مواقع بعض الأسس العامة:

1 - فعلى أساس المباشرة (غير المباشرة) في تفاعل المعلم والمتعلم يمكن تمييز شكلي التعليم: التعليم عن طريق الاتصال المباشر والتعليم عن بعد. ويتنمي إلى الشكل الأول جميع اتجاهات التعليم التي وضعت بصورة تقليدية. بينما يتنمي إلى الشكل الثاني التعليم الذي وجد في الوقت الحاضر، وهو التعليم «عن بعد» بمساعدة الوسائل التقنية المختصة التي تتفاعل في الدخول والخروج.

2 - وعلى أساس الوعي (الحدس) يميّز التعليم المرتبط بطابع اكتساب الخبرة. وهذا ما يتجلى، مثلاً، في الاكتساب الحدسي للغة الأم من قبل الطفل، والذي

يعرفه ل. س. فيثوتسكي بأنه الطريق «من الأسفل إلى الأعلى» (ينتسب إلى هذا التعليم الاتجاه الايحائي الذي ظهر في منتصف الستينيات على يد غ. ك. لوزانوف)، والتعليم القائم على مبدأ الوعي.

إن من المهم جداً عند النظر في نظريات التعليم التي تقوم على أساس الوعي أن نحجب على سؤال عما يعتبر موضوعاً لوعي الدارسين أثناء عملية التعليم. فإذا كان الدارسون يدركون القواعد والوسائل فقط، فإن هذا هو شكل ما يدعى، حسب رأي ن. ف. تاليزينا، التعليم الإخباري، الجامد (الدوغماتي) التقليدي. وإذا كان هذا وعي الأفعال التي تخضع لقواعد معينة، فإن هذا هو نظرية تشكل الأفعال العقلية (ب. يا. غالبرين، ن. ف. تاليرينا). وإذا كان هذا وعي المشكلة والمسألة التي يستوجب حلها استيعاب الوسائل والأساليب والطرائق، فإن هذا هو التعليم الإشكالي (ف. اوكون، م. إ. مخموتوف، أ. م. ماتوشكين، إ. يا. ليرنر). وإذا كان هذا وعي البرنامج وعد الأفعال، فإن هذا هو التعليم المبرمج والنظرية الخوارزمية (ن. ف. تاليزينا، ل. ن. لاندا).

3- وعلى أساس وجود توجيه العملية التكوينية يمكن أن يقسم التعليم إلى: أ) التعليم الذي لا يقام عليه (التعليم التقليدي، مثلاً)، ب) التوجيه الفاحص كآلية أساسية للاستيعاب (نظرية التشكل المرحلي للأفعال العقلية، التعليم المبرمج، التعليم الخوارزمي).

4 وعلى أساس العلاقة المتبادلة بين التكوين والثقافة يمكن إقامة الحدود بين أ) التعليم الذي يعتبر أساسه إسقاط شكل الثقافة في التكوين وتشكيل النشاط التخطيطي للدارسين (نظرية التعليم التخطيطي، أو التعليم بالمشروع)، ب) التعليم القائم على مبدأ المواد والمقررات (التعليم التقليدي).

5- وعلى أساس صلة التعليم بالنشاط المستقبلي يمكن تمييز التعليم القريني - الإشاري أو القريني (أ. أ. فريبتسكي)، والتعليم التقليدي من النمط اللاقريني.

6- وعلى أساس أسلوب تنظيم التعليم يمكن تمييز التعليم الذي يتضمن الأشكال والمناهج الفعّالة، والتعليم التقليدي (الإعلامي، الإخباري).

وتبعاً للأسس المذكورة يمكن أن يوصف التعليم التقليدي بأنه التعليم المباشر (ويمكن أن يكون عن بعد أيضاً)، والتعليم الإخباري القائم على الوعي (وعبي مادة الاستيعاب ذاتها- المعارف)، والتعليم غير الموجه بصورة مقصودة، والقائم على مبدأ المادة- المقرر، وأنه التعليم غير القريب (في نظام التكوين العام- دون غدجة موحدة للنشاط المهني المستقبلي في عملية الدراسة). إن تعريف ن. ف. تاليزينا للتعليم التقليدي بأنه تعليم إخباري (إلغائي) جامد وسلبى يعكس جميع المواصفات المذكورة آنفاً. وتجدر الإشارة، هنا، إلى أن هذا التعريف هو تعريف تقريرى وليس تقويمياً حسب نمط «حيد» - «سيء». ويتضمن التعليم التقليدي جميع المقدمات والشروط الأساسية لاستيعاب المعارف التي يتحدد تحقيقها الفعال من جانب عدد كبير من الوقائع، ومنها الخصائص النفسية- الفردية للدارسين بشكل خاص- وكما أظهرت دراسات م. ك. كابرودوف فإن الناس الذين يتصفون بالنمط التحليلي من النشاط العقلي- المفكرين- يبدون قدرةً في الأشكال التقليدية لتعليم اللغة الأجنبية أكبر مما يبدونه في الأشكال النشيطة والفعّالة.

وإلى جانب التعليم التقليدي صيغت اتجاهات أخرى في التكوين: التعليم الإشكالي، التعليم المبرمج، التعليم القائم على نظرية التشكل المرحلي للأفعال العقلية (ب. يا. غاليرن، ن. ف. تاليزينا)، التعليم الخوارزمي (ل. ن. لاند)، التعليم المطور وفق النمط القريني - الإشاري (أ. أ. فيرييتسكي)، التعليم المشروع وغيرها. وكما يشير ف. اوكون فإن التعليم في الوقت الراهن هو عملية متعددة الجوانب تشمل على عناصر متنوعة من اتجاهاته المختلفة. وهذا التعدد في جوانب التعليم يسمح باستخدام مزايا هذا الاتجاه أو ذاك في كل مرحلة من مراحل النظام

التكوبي، وفي كل موقف محدد من المواقف التعليمية تبعاً للإمكانات والخصائص النفسية - الفردية للدارسين والمربي على حد سواء. وقد قدم ف. اوكون [152، ص 217] بشكل عام تعددية جوانب التعليم بمجاميع مركباته المختلفة: أساليب التعلم، مناهج التدريس. إلخ. وكل مجموع منها يحدد اتجاه التعليم

تعددية جوانب التعليم حسب اوكون

أسلوب التعليم	منهج التدريس	الأحرار المكوبة للمضمون	موقع (التلميذ)	استراتيجية النشاط
الاستيعاب	التقديمي	الوصفية	الحسي	المعلومية
المفتوح	الإشكالي	الإيضاحية	البحثي	الإشكالية
المعانة	الإلقائي	التقويمية	الانفعالي	الانفعالية
النشاط	العملي	المعيارية	الفعال	الإجرائية

التعليم الإشكالي القائم على تلقي المتعلمين معلومات جديدة بوساطة حل المشكلات والمسائل النظرية والعملية في المواقف الإشكالية التي تنشأ بمقتضى ذلك (ف اوكون، م. إ. مخموتوف، أ. م. ماتيوشكين، ت. ف. كودريافتسيف، إ. يا. ليرنر وآخرون). وينشأ الموقف الإشكالي عند الإنسان إذا ما توفرت لديه حاجة معرفية وإمكانات ذكائية على حل المسألة عند وجود صعوبة وتناقض بين القديم والحديد، المعلوم والمجهول، المفترض والمطلوب، الشروط والمطالب وتباين المواقف الإشكالية عند أ. م. ماتيوشكين [143] وفقاً للمعايير: 1) بنيات

الأفعال التي يجب أن تنفذ لدى حل المشكلة (إيجاد أسلوب الفعل ، مثلاً) ،
(2) مستوى تطور هذه الأفعال عند الإنسان الذي يحل المشكلة ، (3) صعوبات الموقف
الإشكالي تبعاً للإمكانات العقلية .

ويشمل التعليم الإشكالي بعض المراحل : وعي الموقف الإشكالي ، وصياغة
المشكلة على أساس تحليل المواقف ، وحل المشكلة الذي يتضمن عرض الفرصيات
وتبديلها والتحقق منها واختبار الحل . وهذه العملية تنتشر على قياس ثلاثة أطوار من
الفعل الذهني حسب س . ل . روبنشتين) الذي يشأ في الموقف الإشكالي ، ويحتوي
على وعي المشكلة وحلها والاستنتاج النهائي . ولهذا فإن التعليم الإشكالي يُبنى
على النشاط التحليلي - التركيبي للدارسين الذي يتم في الاستدلال والتفكير . وهذا
هو النمط البحثي ، الإبداعي من التعليم بقدرته الفائقة على التطوير .

ويمكن أن يكون التعليم الإشكالي ذا مستويات مختلفة من الصعوبة بالنسبة
للمتعلمين تبعاً لنوعية وعدد الأفعال التي يُنجز بها حل المشكلة . وقد اقترح
ف . أ . كروتسكي [95، ص 185] مخططاً لمستويات إشكالية التعليم بالمقارنة مع
التعليم التقليدي على أساس تقسيم أفعال المعلم والتلميذ .

ولقد ارتبط ظهور التعليم المبرمج باسم ب . ف . سكر الذي دعا عام
1954م الأوساط الاجتماعية التربوية إلى رفع فعالية التدريس على حساب
توجيه هذه العملية . وينظر إلى مقولة التوجيه على أنها المقولة المركزية للبرمجة :
« تكمن المشكلة الحقيقية في أن يكون هناك تعليم مع توجيه جيد في شتى مراحل
التكوين ، بما في ذلك المدرسة الابتدائية ، بل وحتى مؤسسات ما قبل المدرسة »
[208، ص 7] .

مخطط مستويات إشكالية التعليم حسب ف. كروتيتسكي

المستوى	كمية الحلقات المتبقية وراء المعلم	كمية الحلقات المتقولة إلى التلميذ	ماذا يفعل المعلم	ماذا يفعل التلميذ
0 (التقليدي)	3		يطرح المشكلة، ويصوغها، ويقوم بحلها	يحمط حل المشكلة
I	2	1	يطرح المشكلة، ويصوغها	يحل المشكلة
II	1	2	يطرح المشكلة	يصوغ المشكلة، ويحلها
III	-	3	يجري تنظيمًا عاماً، ويقوم بالرقابة والإشراف الحادق	يعي المشكلة، ويصوغها، ويحلها

وتوضع في أساس التعليم المبرمج مبادئ من التعليم العامة (ف. ب. بيسبالكو) والخاصة: التسلسل، سهولة المال، التنظيم، الاستقلالية. وتحقق هذه المبادئ من خلال أداء العنصر الرئيسي للتعليم المبرمج، وهو المنهج التعليمي الذي يمثل تسلسلًا منظمًا للمسائل. ولعل من المهم بالنسبة للتعليم المبرمج هو وجود «آلة تعليمية» أو (كتاب مبرمج). ويتحقق في هذا التعليم إلى حد ما المدخل الفردي كمراعاة طابع استيعاب المتعلمين للبرنامج. غير أن عملية الاستيعاب واكتساب القدرة يوجهان من قبل البرنامج ويظل ذلك أمراً رئيسياً.

ويُفرق العلماء بين ثلاثة أشكالٍ أساسيةٍ للبرمجة : الخطيّة (الطوليّة) والمنتشرة والمختلطة . ويتوضع في أساس الشكل الأول من الناحية الزمنية من البرمجة - الخطيّة ، حسب ب . ف . سكونر ، الفهم السلوكي للتعلم على أنه الوقوف على الصلة بين المنبه والاستجابة . والخطوة السليمة التي يقوم بها المتعلم في هذا الشكل من التعليم تتعزّز بما يعتبر منبهاً للتنفيذ اللاحق للبرامج . وكما يشهد ف . اوكون (152، ص 251) فإن البرنامج الخطي ، في فهم سكونر ، يتّسم بما يلي :

- تقسم المادة التعليمية إلى جرعات ضئيلة تدعى خطوات (steps) يجتازها الدارسون بسهولة نسبية خطوة وراء خطوة (step by step) .

- ينبغي أن لا تكون المسائل أو الفراغات التي تحتويها بعض أطر (Frame) البرنامج صعبة جداً لكي لا يفقد الدارسون الرغبة في العمل .

- يقدم الدارسون أنفسهم الإجابات على الأسئلة ويملأون الفراغات ، مراعين في ذلك المعلومات الضرورية .

- في مجرى التعليم يُحاط الدارسون علماً على الفور بصحة أو خطأ إجاباتهم .

- يجتاز جميع الدارسين بالدور كافة أطر البرنامج ، مع قيام كلّ منهم بذلك بالوتيرة التي تلائمهم .

- يتناقص عدد التوجيهات الهامة التي تقدم في بداية البرنامج ، والتي تسهّل الحصول على الإجابة بصورة تدريجية .

- لتفادي الحفظ الآلي للمعلومات تُعاد الفكرة ذاتها بأوجهٍ مختلفةٍ في بعض أطر البرنامج [152، ص 241] .

وتختلف البرمجة المنتشرة عن البرمجة الخطيّة بتعددية (تكرار) اختيار الخطوة . فهي ليست موجهةً نحو عدم خطأ الفعل ، بقدر ما هي موجهة نحو

استجلاء المعلم (بل والمتعلم ذاته) للسبب الذي يمكن أن يستدعي الخطأ . وتبعاً لذلك فالبرمجة المنتشرة تتطلب جهداً عقلياً من جانب المتعلم ، وهي ، في حقيقة الأمر ، تعدّ «توجيهاً لعملية التفكير» (ف . اوكون) . وفي هذا الشكل من البرمجة تعتبر التغذية الراجعة ، وليس التعزيز الايجابي (وفق قانون الأثر) فقط هي تأكيد على صحة الإجابة . وقد يكون البرنامج المتشتر بصاً كبيراً يتضمن العديد من الإجابات على السؤال عنه . ويمكن هنا أن تقوم الإجابات المنتشرة والمقترحة «داخل الأطر» على أنها إجابات صحيحة ، وإما أن ترفض . وفي هذه الحالة أو تلك ترفض لتعليل واف . وإذا كانت الإجابة خاطئة يطلب من المتعلم أن يعود إلى النص الذي تم الانطلاق منه ، وأن يفكر ويعثر على حل آخر . أما إذا كانت الإجابة صحيحة تطرح بعد ذلك وحسب نص الإجابة الأسئلة التالية . إلخ . وكما يشير ف . اوكون [152 ، ص 244] فإن الأسئلة ، في فهم كرودر ، تهدف إلى :

(أ) التحقق مما إذا كان الدارس يعرف المادة التي يحتويها الإطار المعطى .

(ب) إرجاع الدارس في حالة الإجابة السلبية إلى الأطر المنسقة التي تعلق الإجابة بصورة مناسبة .

(ج) تثبيت المعلومات الأساسية عن طريق التمارين الذهنية .

(د) زيادة جهود الدارس وتصفية التعليم الآلي في أن معاً عبر الإعادة المتكررة للمعلومات .

(هـ) تشكيل الدافعية المطلوبة لدى الدارس .

ويراعي البرنامج المنتشر بصورة أكثر كمالاً من البرنامج الخطي خصائص تعليم الإنسان (الدافعية ، التبصر ، تأثير وتيرة التقدم) والبرنامج المحتاط وأشكاله الأخرى هي بوجه عام قريبة من البرنامجين اللذين تناولناهما آنفاً .

ولقد أحرر التعليم المبرمج في نهاية الستينيات وبداية السبعينيات تطوراً جديداً في أعمال ل . ن . لاندن [102] الذي اقترح خورزومة هذه العملية .

1 - بعد أن تميز التعريف المتناسق، أوجد الكلمة المعروفة، وانظر بماذا تم التعبير عنها:

ليس بضمير شخصي	بضمير شخصي
↓ 2 - حدد المعنى الذي يحمله التعريف وصفي فقط	↓ النتيجة . إ فصل التعريف ليس وصفيًا فقط
↓ 3 - تحقق ما إذا كان التعريف فردياً أم زوجياً أم متشراً زوجياً أو متشراً	↓ النتيجة . إ فصل التعريف فردياً
↓ 4 - انظر، أين يقع التعريف بعد الكلمة المعروفة	↓ النتيجة . لا تفصل التعريف قبل الكلمة المعروفة
↓ النتيجة . إ فصل التعريف	↓ النتيجة . لا تفصل التعريف

إن الخوارزمية، وفقاً لما يراه ل. ن. لاند، هي القاعدة (والتأكيد المعاكس ليس مشروعاً) التي تصف تسلسل الأفعال الأولية (العمليات) التي تفهم بفعل بساطتها بمعنى واحد وتنفذ من قبل الجميع. والخوارزمية هي التعليمات (الإرشادات) المتصلة بهذه الأفعال، وبأي واحد منها وبكيفية القيام بها. وإن العملية الخوارزمية هي منظومة الأفعال (العمليات) مع الموضوع، وهي «ليست سوى استخلاص متسلسل ومنظم لعناصر معينة في هذا الموضوع أو ذاك [44، ص 14]. وتعتبر إمكانية جعل هذه العملية شكلية والتمثيل النموذجي لها واحدة من مميزات خوارزمية التعليم.

ونسوق فيما بعد مثالا عن الوصف- الخوارزمية بوصفها نموذجاً لعملية حل المسائل (على غرار وضع علامات الترقيم في الجملة) وفقاً لما جاء به ل. ن. لاندا [44، ص 31-32].

وتتمثل مميزات التوجيه والبرمجة في العملية التكوينية بصورة أكثر كمالاً وأقوى حجة من الناحية النظرية في اتجاه التعليم القائم على نظرية التشكل المرحلي للأفعال العقلية السيكلولوجية [50]. وبعد أن طرح ب. يا. عالييرن مهمة «إمالة اللثام عن سرّ نشوء العملية النفسية» [51]، أي كيف أن للمادي والشيء أن يتحول إلى مثالي، نفسي، أعدّ مخططاً كاملاً لهذا التحول. وقد أنجزت هذه النظرية بالإشتراك مع ن. ف. تاليزينا من خلال ممارسة عملية التعليم [208]. وكانت المبادئ التالية التي وضعها كل من ل. س. فيثوتسكي و س. ل. روبنشتين وأ. ن. ليونتييف [208، ص 59-63] في علم النفس الروسي بمثابة منطلقات نظرية مسلم بها:

- إن كل ما هو نفسي، داخلي هو خارجي متحول ومستدخل. فالوظيفة النفسية تظهر في البداية كوظيفة نفسية بنية، ومن ثم كوظيفة نفسية ضمنية (ل. س. فيثوتسكي).

- إن النفس (الوعي) والنشاط هما في الجوهر وحدة وليسا متطابقين (س. ل. روبنشتين): ما هو نفسي يتشكل في النشاط، والنشاط ينظمه ما هو نفسي (الشكل، الفكر، الخطة).

- إن للنشاط النفسي الداخلي بنية مثلما للنشاط المادي الخارجي.

يملك التطور النفسي طبيعة اجتماعية. «لم يمتص تطور أبناء البشر في طريق توسيع ما هو داخلي وما راكمته خبرة النوع البشري بالوراثة، وإنما في طريق استيعاب الخبرة الاجتماعية الخارجية المثبتة في وسائل الإنتاج، وفي اللغة» (أ. ن. ليونتييف) [208، ص 60].

إن الطبيعة النشيطة لما هو نفسي وللشكل «تسمح بتناول الفعل كواحدة له . . . ومن هنا ينتج أن توجيهه تكون الأشكال يمكن أن لا يكون إلا عبر تلك الأفعال التي تتكون بوساطتها» [208، ص 63].

ولقد وضع ب. يا. غاليرن أمام التعليم مهمات جديدة من حيث المبدأ: وصف أي فعل متشكل بمجموع صفاته التي تتعرض للتشكل، وخلق الشروط لتشكيل هذه الصفات، وإعداد نظام نقاط التوجه الضرورية والكافية لتوجيه صوابية تشكل الفعل وتجنب الأخطاء. وحدد جزئين للفعل المادي المستوعب: فهمه والقدرة على أدائه. ويلعب الجزء الأول دور التوجيه، ويدعى الجزء التوجيهي، ويدعى الثاني الجزء التنفيذي. وقد خلع غاليرن على الجزء التوجيهي أهمية خاصة، معتبراً إياه «المرجع الموجه». وفيما بعد أطلق عليه اسم «خارطة الملاحظة». ونتيجة للدراسات التي أجراها غاليرن وتلاميذه تم تثبيت ما يلي:

«... أ - إلى جانب الأفعال تتكون الأشكال الحسية والمفاهيم المتعلقة بموضوعات هذه الأفعال. ويؤلف تكون الأفعال والأشكال والمفاهيم جوانب متنوعة لعملية واحدة بعينها وأكثر من ذلك فإن مخططات الأفعال ومخططات الموضوعات يمكن أن يحل بعضها محل البعض الآخر إلى حد بعيد، بمعنى أن صفات الموضوع المعروفة تشرع بتعيين أساليب محددة للفعل، وحلف كل حلقة من حلقات الفعل يفترض وجود صفات محددة من صفات موضوعه.

ب - لا تؤلف الخطة الذهنية سوى واحدة من الخطط الثلاثية. وتعتبر خطة الإدراك خطة أخرى. ومن الممكن أن تكون خطة الكلام هي الخطة المستقلة الثالثة لنشاط إنسان بعينه. وفي كل الأحوال فالخطة الذهنية لا تتكون إلا على أساس الشكل الكلامي للفعل.

ج - ينتقل الفعل إلى الخطة (المستوى) الثلاثية كلياً أو بجزئه التوجيهي فقط.

وفي الحالة الأخيرة يظل الجزء التنفيذي من الفعل في الخطة المادية، وحين يتغير مع الجزء التوجيهي يتحوك في نهاية المطاف إلى مهارة حركية.

د - يتم انتقال الفعل إلى الخطة المثالية، والخطة الذهنية على نحو خاص، عن طريق انعكاس مضمونه المادي بوسائل كل من هذه الخطط، وتعبّر عنه التغيرات المتعاقبة والمتكررة التي تطرأ على أشكال الفعل.

هـ - إن انتقال الفعل إلى الخطة الذهنية واستدخاله لا يؤلفان سوى خط واحد من التغيرات. وتؤلف الخطوط الأخرى الحتمية التي لا تقل أهمية عن التغيرات التالية: اكتمال حلقات الفعل، مقاييس تباينها، مقاييس إتقانها، وتيرة المؤشرات القوية وإيقاعها،. وتستدعي هذه التغيرات أولاً- تغيير أساليب تنفيذ التغذية الراجعة وأشكالها، ثانياً- تحديد خصائص الفعل التي تمّ بلوغها. وتؤدي التغيرات الأولى إلى تحويل الفعل الذي نفذ بصورة مثالية إلى شيء ما يتجلى في الملاحظة الذاتية كعملية نفسية. وتسمح التغيرات الثانية بتوجيه تشكيل تلك الصفات التي يتصف بها الفعل، كالمرونة والمعقولة والوعي والانتقادية... إلخ» [51، ص17].

واعتبر ب. غالبيرون أن المعقولة هي الخاصية الأساسية للأفعال المنجزة. وبالمقارنة مع التعليم التقليدي من غط المحاوله والخطأ دلل غالبيرون على تفوق النمط الثاني، ولا سيّما الثالث من التعليم، حيث يتحقق في هذا الأخير الأساس التوجيهي الكامل لفعل الدارس.

ولقد عدّت هذه النظرية أساس البرمجة التي وضعتها ن. ف. تاليزينا، وتناولت فيها العملية التعليمية باعتبارها برنامج توجيه لها من موقع نظرية التوجيه. وعلى أساس نظرية غالبيرون حول التشكيل المخطط للأفعال العقلية وضعت ن. تاليزينا العناصر الأساسية للاتجاه الجديد في برمجة عملية التعليم. ويتمثل الهدف من هذه البرمجة في تحديد المستوى الأولي للنشاط العقلي لدى الدارسين، وتعيين

الأفعال المعرفية الجديدة المتشكلة، وكذا مضمون التعليم بوصفه منظومة من الأفعال العقلية، والوسائل، أي الأفعال كوسائل معمّمة لاستيعاب دائرة واسعة من المعارف وفق النمط الثالث من التوجيه، وتحديد مراحل الاستيعاب الخمس الأساسية التي تترتب على أفعال كل واحدة منها شروطها الخاصة، ووضع خوارزمية (منظومة فروض) الأفعال والتغذية الراجعة وضمان توجيه عملية التعلم على أساسها [208، ص 79-106].

وتعتبر المواصفات العامة للأفعال من الأمور الأساسية لتحقيق هذا الاتجاه في البرمجة. وهذه المواصفات هي حسب الشكل (مادية، كلام خارجي، كلام داخلي، عقلية)، وحسب درجة تعميمها، ومقدار اتساعها، ومقدار استيعاب الفعل، وبما إذا كان الفعل يقدم بشكل جاهز أو أنه يستوعب بصورة مستقلة. وفي الفعل تتجلى الوظائف التوجيهية (التمهيدية) والتنفيذية والرقابية. ووفق ما تراه ن. ف. تاليرينا فإن «أي فعل يقوم به الإنسان يمثل نظاماً جزئياً خاصاً للتوجيه، يتضمن «عضواً موجهاً» (الجزء التوجيهي من الفعل) و«عضواً عاملاً» تنفيذياً (الجزء التنفيذي من الفعل) وآلية للمتابعة والمقارنة (الجزء الرقابي من الفعل)» [208، ص 66]. ولعل الحلقة المركزية في شكل الأفعال العقلية تتمثل في أساسه التوجيهي الذي يتصف بالاكتمال والتعميمية ودرجة من الاستيعاب المستقل للأفعال. وبما أن النمط الثالث من الأساس التوجيهي للأفعال يتميز بالاكتمال الأمثل والتعميمية والاستقلالية، فإنه يضمن فعالية أعلى في شكل الأفعال العقلية. وبالربط بين المداخل المتوافرة في التعليم تلاحظ ن. ف. تاليرينا أن برمجة نظرية التشكل المرحلي للأفعال العقلية بمقارنتها مع النظرية السلوكية «تبرمج السنية العقلية (منظومة الأفعال المعرفية) وتقيمها على نحو أفضل». وهذا هو التوجيه الحقيقي لتطور الإنسان. وكما يعتقد س. دسميرنوف فإن هذه النظرية تعتبر في الوقت عينه مثال «التجسيد المتسلسل لمدخل الشاط في التعليم» [202، ص 59].

وبلاففي التعليم القريني - الإشاري أو القريني في الوقت الراهن انتشاراً واسعاً إلى حدّ كاف في التكوين المهني (العالي والمتوسط). وفي هذا التعليم تقدّم المعلومات على شكل نصوص دراسية («إشارية»)، أما المسائل التي تصمّم على أساس ما تتضمنه تلك النصوص من معلومات فإنها تقدّم قرينة النشاط المهني المستقلب. ويرى أ. أ. فيريبتسكي أن المحتوى المادي والاجتماعي للنشاط المهني المستقلّي يتنمّذ في العملية الدراسية بجميع الوسائل التعليمية والأشكال والمناهج التي تحتل من بينها اللعبة العملية واحدة من المنازل الهامة. وكما هو معروف فإن اللعبة العملية تمثّل شكلاً متشراً إلى درجة كافية ومتعدّد الأوجه من أشكال التكوين في المعاهد الدراسية العليا وما بعدها. وهناك ألعاب ابتكارية، وألعاب موقفية (أ. أ. تيوكوف)، وألعاب تنظيمية - تعليمية (س. د. نيفيركوفوفيتش، وألعاب تعليمية (ف. س. لازاريف)، وألعاب تنظيمية - فكرية (أ. س. أنيسيموف)، وألعاب تنظيمية - عملية (ب. ف. غروميكو) وغيرها. وتعتبر اللعبة العملية في نظرية أ. أ. فيريبتسكي وأتباعه لعبةً تعليميةً. وهذه اللعبة هي شكل من أشكال التعليم القريني - الإشاري الذي ينجز المشاركون فيه «نشاطاً مهنيّاً مزدوجاً... يحمل في طياته ملامح التعلم والعمل على حد سواء» [42، ص 129].

إن اللعبة العملية هي شكل من أشكال التعليم الشاطي الفعّال. وهي تستدعي تحديد الأهداف (لا سيما اللعبة والتربية: التعليمية والتربية) ومضمون اللعبة ووجود نماذج للعب والمحاكاة (أ. أ. فيريبتسكي، ن. ف. جوريسوفا). ويعدّ نموذج المحاكاة الذي ينعكس فيه ما اقتطف من الواقع المهني، وعولج من الناحية التعليمية (التعميم، التبسيط، طرح الإشكالية) الأساس المادي للنشاط المهني المزدوج الذي يقوم به الطلاب. ويمثّل نموذج اللعب بنسبة خاصة (42، ص 149) تعرضها فيما يلي.

بنية النموذج اللعبي

عناصر النموذج اللعبي	الأساليب البناءة
أهداف اللعبة	صياغة الأهداف اللعبة
سيناريو اللعبة	خلق حالات «الكوارث» مهمة التناقضات السلوكية تقليص أو تمديد زمن اللعبة بالمقارنة مع الوقت الحقيقي لسير العماية في موضوع المحاكاة زيادة ارجحالية اللعبة
مركب أدوار اللاعبين ووظائفهم	إدخال الأدوار المتعارضة من حيث المبول إدخال الأدوار المزدوجة (تبدل الأدوار في مجرى اللعبة) رسم صورة الدور ترتيب الأدوار حسب تدرجاتها إدخال شخصية x في اللعبة تصميم الحقوق والواجبات اللعبة للاعبين
قواعد اللعبة	تصميم القواعد اللعبة (علاوة على القواعد الواقعية)
مركب التوثيق اللعبي	«التعبئة» اللعبة للتوثيق إيجاد إشارات ورموز وعلامات معرفية إعطاء الشكل النهائي لمواد اللعبة باستخدام الرسم
نظام التقييم	نظام المعايير والنقاط ، والعرض المرئي لنتائج التقييم

وهذا الاتجاه، إذ يحقق مبدأي التنظيم والفعالية، فإنه يؤدي المهمة الأساسية للتكوين العالي، وهي الإعداد المهني والاجتماعي المعمق للاختصاصيين.

ولعل من النادر تحقيق ما تناولناه من اتجاهات في التكوين المعاصر: التقليدي والإشكالي والمزيج (على الأساسي السلوكي، وعلى قاعدة نظرية التشكل المرحلي للأفعال العقلية) وخورزمية التعليم والتعليم القريني - الإشاري في حلة «خالصة»، وفي الوجه الأولي. فكل منها يتضمن عناصر الآخر. فالتعليم على أساس نظرية التشكل المرحلي للأفعال العقلية والتعليم القريني - الإشاري، مثلاً، يتضمنان المشكلة والمهمات الإشكالية، والتعليم التقليدي يتضمن عناصر التعليم القريني... وهكذا.

ويمكن لاتحاد هذه الاتجاهات المعلل نظرياً أن يتيح في أرض الواقع فرصة الاستخدام المبدع للمواصفات الأساسية لعملية التكوين: إمكانية توجيهها وعلاقتها الارتباطية بالخصائص النفسية للاستيعاب، ولاسيما خصائص النشاط الذهني للمتعلم، وإمكانية برمجتها، وفعاليتها، واستقلاليتها، ومراعاة الخصائص الفردية للمتعلمين.

3 - المدخل الشخصي - النشاطي بوصفه أساساً لتنظيم العملية التكوينية

تعريف عام للمدخل إلى التعليم

عند تحليل العملية الدراسية يتم تناول مقولة «المدخل» بشكل تقليدي من موقع من يعلم، أي المعلم أو المدرس. وفي هذا السياق اعتبر المدخل الشخصي النشاطي إلى التعليم الذي تمت صياغته في أواسط الثمانينيات [75] في الغالب الأعم كتنظيم موجه ذاتياً وتوجيه المربي للنشاط الدراسي للتلميذ أثناء حله للمسائل الدراسية المنظمة خصيصاً والتي تتفاوت من حيث تعقيدها ومواقفها الإشكالية وهذه المسائل لا تنمّي سعة الاطلاع عند المتعلم ببعديه الموضوعاتي والاتصالي

وحسب ، بل وتطور ذاته كشخصية . وفي ذات الوقت صار من الجلي أن المدخل الشخصي - النشاطي يمكن تناوله أيضاً من موقع التلميذ . وبناءً على تعريف النشاط الدراسي الذي قدمه د. ب. إلكونين ، والذي تكمن خصوصية هذا النشاط تبعاً له في أنه موجه نحو التطوير والتطوير الذاتي لذات هذا النشاط ، فقد طرح سؤال حول الاتجاه المزدوج للمدخل الشخصي - النشاطي من موقع المربي ومن موقع التلميذ . ولعلّ وضعية هذا السؤال «تلتقي» مع نتائج السحوت التي استغرقت فترة طويلة (إ. س. يكيمنسكايا ، أ. ك. ماركوفا ، أ. ب. اورلوف وغيرهم) ، وأظهرت حقيقة أهمية ليس مراعاة مجموعة كاملة من الموصفات النفسية - الفردية للدارس الدافعية ، التكيف ، القدرات ، الاتصال ، مستوى الطموح ، التقويم الذاتي ، الأسلوب المعرفي . . . إلخ ، فحسب ، بل وتنظيمها الخاص أثناء التعليم .

ويحمل تعريف مصطلح «المدخل إلى التعليم» معاني عدة ، فهو أ) مقولة عقيدية تنعكس فيها الأوضاع الاجتماعية لذوات التعليم بوصفهم حملة الوعي الاجتماعي ، ب) التنظيم الشامل والمنتظم والتنظيم الذاتي للعملية التكوينية الذي يشتمل على جميع مركباتها ، وفي المقام الأول منها ذوات التفاعل التربوي : المعلم (المدرس) والتلميذ (الطالب) . والمدخل كمقولة هو أوسع من مفهوم «استراتيجية التعليم» فهو يشملها حين يحدد ماهج التعليم وأشكاله وأساليبه .

ولقد وضعت أسس المدخل الشخصي - النشاطي في علم النفس من خلال أعمال ل. س. فيغوتسكي وأ. ن. ليونتييف و س. ل. روبنشتين و ب. غ. أنانيف حيث تم تناول الشخصية كذات للنشاط والتي تحدد هي نفسها طابع النشاط والمعايشة مع الآخرين ، حينما تتشكل في ذلك النشاط وتلك المعايشة .

المركب الشخصي في المدخل الشخصي - النشاطي

إنّنا ، إذ نحدد المدخل الشخصي - النشاطي بأنه وحدة مركبيه الشخصي والنشاطي ، نشير إلى أن الأول مرتبط بما هو شخصي ، أو ، كما يعرف في الآونة

الأخيرة، بأنه المدخل الموجّه شخصياً (إ.س، يكيमानسكايا، إ.ف. بونداريفسكايا، م.ن. بيرولافا، ف.ف. سيريكوف وغيرهم). ويقضي المدخل الشخصي، بالمعنى الواسع للكلمة بأن تبحث جميع العمليات والحالات والصفات النفسية بوصفها خاصية إنسان بعينه، وبأنها «منتجات تتعلق بالوجود الفردي والاجتماعي للإنسان وتحددها قانونياتها» [235، ص26]. وكما شدد س.ل. روبنشتين فإن «في الملمح النفسي للشخصية تبرر مجالات مختلفة أو خصائص تصف جوانب الشخصية المتنوعة. ولكن ومع تنوع الخصائص الأساسية وتباينها وتناقضاتها، فإنها، إذ يتفاعل بعضها مع بعض في النشاط المحدد للإنسان، ويتخلل بعضها البعض، تتلاصق في وحدة الشخصية» [194، ج2، ص 102]. والمدخل الشخصي هو، في اعتقادك، ك. بلاتونوف، مبدأ الشريطة الشخصية لكل الظواهر النفسية لدى الإنسان ونشاطه وخصائصه النفسية - الفردية [174].

ويقضي المدخل الشخصي - النشاطي في مركبه الشخصي بأن يكون المتعلم، بدوافعه وأهدافه وتركيبه النفسي الذي لا مثيل له، أي التلميذ أو الطالب كشخصية في مركز التعليم. وانطلاقاً من اهتمامات المتعلم ومستوى معارفه وقدراته يحدّد المعلم (المدرس) الهدف الدراسي من العمل، ويشكل العملية التكوينية برمتها ويوجهها ويصحّحها بهدف تطوير شخصية المتعلم. وتبعاً لهذا فإن هدف كل حصة دراسية أثناء تطبيق المدخل الشخصي - النشاطي يتشكل من موقع كل متعلم بذاته والمجموعة بكاملها بوجه عام. وقد يوضع هدف الحصص الدراسية على النحو التالي: «كل واحد منّا سوف يتعلم اليوم حلّ طائفة من المسائل» وتعني هذه الصيغة أن على المتعلم أن يعكس ما لديه من مستوى حيويّ أوليّ من المعارف، وأن يقوم، من ثمّ بنجاحاته وتقديمه الشخصي. وبكلمات أخرى فإن على المتعلم أن يجيب لنفسه في نهاية الحصة الدراسية على سؤال: «ما الذي تعلمه اليوم، وما الذي لم يكن يعرفه أو لم يستطع فعله بالأمر». فطرح سؤال على هذا النحو

في مجال التعليم يعني أن كافة الحلول المنهجية (تنظيم المادة الدراسية، الأساليب المستخدمة، التمارين . . إلخ) تنعكس عبر شخصية المتعلم بحاجاته ودوافعه وقدراته ونشاطه وذكائه وغيرها من خصائصه النفسية - الفردية .

ويقضي المركب الشخصي من المدخل الشخصي - النشاطي بمراعاة الخصائص القومية والجنسية - العمرية والتكوينية النفسية الفردية للمتعلم أثناء تدريس أي من المواد الدراسية وهذا ما يتحقق من خلال محتوى وشكل المهمات الدراسية ذاتها، وعبر طابع المعاشرة مع التلميذ أو الطالب . فالأسئلة والمهمات والملاحظات الموجهة إلى التلميذ أو الطالب في ظل شروط المدخل الشخصي - النشاطي تستحث فعاليته الذهنية والشخصية وتعاصد نشاطه الدراسي وتوجهه من غير التركيز المفرط على الأخطاء والعثرات والأفعال الفاشلة . وبذا لا تتحقق، كما تؤكد أ. ك. ماركوفا، مراعاة الخصائص النفسية - الفردية للدارسين فحسب، بل ويتم التشكيل والتطوير اللاحق لنفس المتعلم والعمليات المعرفية عنده، وخصائصه الشخصية ومواصفات نشاطه . . إلخ . تلکم هي المظاهر الأساسية للمركب الشخصي من المدخل الشخصي - النشاطي .

ومن المهم أن نشير إلى أن هذا المدخل في مركبه الشخصي يمكن أن يكون مرتبطاً بالمدخل الذي وضع على أساس علم النفس الإنساني لكل من أ. ماسلووك . روجر الذي يتركز حول التلميذ student-centred approach وفي الأعمال الروسية المعاصرة (إ. س. يكي مانسكايا، إ. ف. بونداريفسكايا، ف. ف. سيريكوف) يعرض تصور كامل حول التعليم الموجه شخصياً . . ووفقاً لهذا التصور فإن التعليم يتجه نحو تطوير شخصية التلميذ الذي «يعتبر منذ البداية ذاتاً للمعرفة» (إ. س. يكي مانسكايا) حين يشترط تنظيمها خاصاً لنشاطه الدراسي . ولهذا فالمدخل الشخصي - الموجه يتناسب بصورة أدق مع المدخل الشخصي -

النشاطي الأكثر عمومية، ذلك لأن تنظيم النشاط الدراسي للمتعلم والتفاعل معه يؤلفان مشكلة مستقلة. ولقد لاحظ س. ل. روبنشتين أن «جعل الجانب الشخصي هو الجانب الوحيد يعني أننا نغلق الطريق على أنفسنا أمام دراسة قانونيات النشاط النفسي»، ولا سيما نشاط الإنسان وسلوكه على وجه العموم. وهكذا ينبغي اعتبار مركب النشاط الجانب الثاني للمدخل الذي ننظر فيه. ومع أنه من الطبيعي أن يكون تحديد التخوم بينهما شرطياً، فإن من الممكن القيام بذلك نظرياً فقط. وحين نحدد مركب النشاط في المدخل الشخصي-النشاطي إلى التعليم، فإن من الضروري الإشارة إلى أن مركبيه (الشخصية والنشاط) يرتبط بعضهما ببعض على نحو وثيق بحكم أن الشخصية تبدو ذاتاً للنشاط الذي يحدد، بدوره، إلى جانب عوامل أخرى كالمعاشرة، مثلاً، تطورها الشخصي.

مركب النشاط في المدخل الشخصي - النشاطي

يملك مركب النشاط أيضاً مقدمات متعددة المناحي لتشكيل المدخل الشخصي-النشاطي: في الخطة التربوية العامة - وضع العلاقة الذاتية - الذاتية للمعلم والتلميذ (أ. ديستيرفيغ) وفعالية المتعلم (ي. بيستالوتزي، أ. ديستيرفيغ، ل. ن. تولستوي، ب. ف. كابتيريف وغيرهم)، وفي الخطة السيكولوجية العامة-نظرية النشاط (أ. ن. ليسونتييف)، التوسط الشخصي-النشاطي (س. ل. روبنشتين، أ. ن. ليونتييف، أ. ف. بتروفسكي)، نظرية النشاط الدراسي (د. ب. إلكونين، ف. ف. دافيدوف، أ. ك. ماركوفا، إ. إ. إلياسوف).

وسوف نتناول شيء من التفصيل مقولة «النشاط» بوصفها أساس المركب النشاطي في المدخل الشخصي-النشاطي.

الوصف العام للنشاط:

إن مقولة النشاط هي واحدة من المقولات الأساسية بالنسبة للبحث الحالي. وفي مجراها يتم في الكتاب المدرسي توضيح: المعلم (المربي) والمتعلم (التلميذ)

بوصفهما ذاتين للنشاط التربوي والدراسي . وتمثل المادة الدراسية بوصفه نشاطاً دراسياً . إلخ . وبمقتضى ذلك فإن من الضروري النظر بشيء من التفصيل في المبادئ العامة للنظرية العامة في النشاط التي تمت صياغتها في الفلسفة (هيجل ، فيورباخ ، ماركس) وفي علم النفس العام (م . يا . باسوف ، س . ل . روبنشتين ، أ . ن . ليونتييف) . وتعدّ المبادئ الأساسية لهذه النظرية مهمة لأنها تعتبر كذلك نقطة الانطلاق في تشكيل المدخل الشخصي الشاطي إلى التعليم الذي نتناوله هنا بما يتناسب مع التحليل الذي سوف يجريه (انظر الجرين 4 و 5) للمحتوى المادي الدراسي والبنوي للنشاط التربوي والدراسي .

ومفهوم النشاط كمفهوم علمي دخل إلى الفكر الفلسفي في القرن 18 على يد . ع . كانت ، ولكنه لم يتلق مضمونه الخاص وتفسيره الكامل كمقولة إلا في منهجية القرن 19 بدءاً من أعمال هيجل وفيورباخ ، ومن تحليل هذه الأعمال الذي أجراه ك . ماركس (في «أطروحات حول فيورباخ») . وينظر إليه الآن بوصفه أساساً منهجياً لتفسير هذه المقولة تفسيراً نفسياً . ومن الضروري في الوقت ذاته توجيه الانتباه إلى أن مقولة النشاط ذاتها لم تُعدّ بعد بصورة كافية . «لا يوجد في علم النفس ولا في الفلسفة تعريفات متميزة ودقيقة للنشاط . فهذا المفهوم يستخدم من قبل العلماء بمعاني مختلفة جداً» [14 ، ص 57] .

ونذكر بأن في الفهم المادي الجدلي للنشاط (رغم وجود تفسيرات أخرى له ، كالتفسير الذاتي والتفسير الموضوعي المثاليين ، مثلاً) ، يتم التأكيد قبل كل شيء على طابعه المادي ، ووحدة المادي والحسي فيه . وينجر النشاط في هذا الفهم من قبل إنسان معين - ذات أو مجموعة من الذوات أو من قبل جمع إنساني معين . ووجود ذات النشاط «الناشط» هو أمر في غاية الأهمية بالنسبة للتفسير النفسي لهذه الظاهرة فالإنسان بوصفه ذاتاً للنشاط يخطط له وينظمه ويوجهه ويصححه . وفي ذات الوقت يشكل النشاط ذاته الإنسان باعتباره ذاتاً له ، وبوصفه شخصية .

ويعكس هذا الفهم لعلاقة الذات ونشاطه مبدأ وحدة الوعي والنشاط حسب ما يرى س. ل. روبنشتين. وينظر إلى « ذاتية النشاط (في السياق العام لظاهرة الذاتية حسب تقدير ف. إ. سلابودجيكوف وأ. ف. بتروفسكي) كواحدة من مواصفاته الأساسية (س. ل. روبنشتين، ك. أ. أبولخانوفا، أ. ف. بروشلينسكي، ف. أ. كيلتورسكي، ف. ف. دافيدوف وآخرون). ووفقاً لتعريف أ. غ. سميرنوف فإن «النشاط هو منظومة متدرجة ومنتشرة ذاتياً وديناميكية من التفاعلات بين الذات والعالم، والتي تحصل في سياقها ولادة الشكل النفسي وتجسيده في الموضوع وإقامة علاقات الذات في الواقع المادي التي يتوسطها الشكل النفسي وتحويلها» [18، ص 90].

وفي التصورات الفلسفية حول النشاط (هيجل، ماركس، إيكوف، بودين وغيرهم) ينظر إلى ناحيته: «الجسيم أو التمدية (جعل الشيء مادياً- المترجم) و«التجريدية» اللتين تعبران عن تناقض ووحدة النفاذ المتبادل لمختلف مناحي النشاط المادي الإنساني. ففي التمدية تتحول القدرات الإنسانية إلى المادة وتتجسد فيها. وبفضل ذلك تصبح المادة شيئاً اجتماعياً وثقافياً أو إنسانياً، حسب تعبيرك. ماركس، والقوى الإنسانية الحقّة، إذ تصبح مادية، فإنما تتحول إلى موضوعات وظواهر ثقافية ومن ثمّ تحصل التجريدية في النشاط اللاحق، أي الكشف عن القوى الإنسانية الحقيقية وارتشاحها من المواد والظواهر والموضوعات، أي من موضوعات النشاط ذاته في هذه الحالة. والتجريدية في النشاط المعرفي محصورة في الأساس للتمدية اللاحقة. ويتصف النشاط الانحائي العملي على الأغلب بالتمدية (عبر التجريدية التي تسبقها). وإن نشاط الاتصال الاجتماعي الذي يحدّد من قبل النشاط المشترك بين شخصين على الأقل يجرّ داخل وحدة علاقات التمدية والتجريدية. ففي الاتصال الشفهي الذي يعدّ شكلاً من أشكال ممارسة النشاط

الاتصالي - الاجتماعي يتولى الكلام تمدية الفكرة من أجل تجرديتها من قبل المستمع، بينما تتم في مجرى الإصغاء التجردية والكشف عن هذه الفكرة والمضمون الفكري للنص من أجل تمديته لاحقاً.

وتجدر الإشارة إلى أن بالإمكان النظر إلى هذا الوصف على أنه أساس عملية الاتصال. فالاتصال هو علاقة الذات الموحدة مع الواقع المحيط أثناء التمدية والتجردية؛ وتبدو المنظومات الإشارية- المادية المحددة (ك. ك. بلاتونوف، ن. م. تافر) كنشاط متمد (مجسم) للمنظومة المنقولة بمثابة حوامل مادية للمعلومات في عمليات الاتصال؛ وتستعاد المعلومات في عمليات النشاط التجردية للمستقبل في حالة ما إذا تمثل الرمز المناسب. ويعتبر فهم جوهر عمليتي التمدية والتجردية وتحولاتهما المتبادلة شرطاً محورياً لتحليل النشاط الإنساني.

إن ما قدمنا من معالجة لهذه المقولة يقوم على أساس نظرية النشاط التي وضعها أ. ليونتييف وفهمه لنشأة هذه المقولة ومضمونها وبنيتها. وتحتل مقولة «النشاط» في التصور الذي وضعه أ. ن. ليونتييف حول تطور النفس مكانة هامة. وهي تتوضع في أساس تعريف جوهر فعالية الإنسان (م. يا. باسوف، أ. ن. ليونتييف، س. ل. روبنشتين).

فالنشاط هو شكل من أشكال التفاعل الموجه والفعال للإنسان مع العالم الخارجي (الذي يشتمل على أناس آخرين) الذي يستجيب للحاجة كـ «عوز» و«ضرورة» شيء ما يستدعيها هذا التفاعل (س. ل. روبنشتين). والحاجة هي مقدمة النشاط ومصدر طاقته. غير أن الحاجة بحد ذاتها لا تحدد النشاط. فما يحدده هو ما يتجه إليه، مادته. «إن مقدمة أي نشاط تتمثل في هذه الحاجة أو تلك. ولكن الحاجة بحد ذاتها لا تستطيع أن تحدد الاتجاه المحسوس للنشاط. وهي تحصل على إمكانيتها على التحديد في مادة النشاط فقط: عليها أن تجد ذاتها فيها» [111، ص 251]. فنشاط الملحن يتجه نحو وضع مؤلفه الموسيقي، ونشاط عامل

الصقل أو التفريز يتجه نحو إكساب القطعة المصنّعة الأشكال والمظاهر والمواصفات المطلوبة . ونشاط المربي يتجه نحو نقل الخبرة الثقافية الاجتماعية وتنظيم استيعاب الدارسين للمعلومات التي يخبرهم عنها . إلخ . ويتجه نشاط التلميذ نحو استيعاب هذه الخبرة . وبكلمات أخرى فإن النشاط يحدد ما تتوجه إليه الحاجة التي تستدعيه ، أي مادته . وعلى هذا النحو تعتبر مادية النشاط إحدى أهم مواصفاته . وتبعاً لمادة النشاط نميز أنواعه ونسميها : كالنشاط التربوي ، وشاط التصميم ، مثلاً ، . والمادة هي إحدى العناصر الأساسية للمضمون النفسي (المادي) للنشاط الذي تدرج ضمنه ، بالإضافة إليها ، الوسائل والأساليب والنتائج والنتيجة . وسوف تناول المضمون النفسي للنشاط وبيئته بالتفصيل من خلال مثال النشاط التربوي والدراسي .

ولعل الصفة الأساسية للنشاط هي دافعيتها . وما يسترعي الانتباه لدى تناولها قبل كل شيء هو اللحظة الأولية للنشاط ، أي مقدمته المتمثلة في الحاجة التي تجذب نفسها في المادة . «بما أن الحاجة تجذب في المادة تحديدها (»تتمدى» أو «تتجسم» فيها) ، فإن هذه المادة تصبح دافعاً للنشاط مما يحفزها عليه» [111 ، ص 251] . «وهكذا فإن مفهوم النشاط مرتبط بالضرورة بمفهوم الدافع - فالنشاط لا يتم من غير دافع» [112 ، ص 153] . وعندئذ فإذا كانت الحاجة معرفية ، مثلاً ، و«تجذب» نفسها في المادة ، كمضمون كتاب مشوّق ، فإن هذه الحاجة التي وجدت نفسها في المادة ، أو «الحاجة المتمدية» تصبح دافعاً داخلياً للنشاط . ويندرج الدافع الداخلي في بنية النشاط . ومن المهم هنا هو ربط هذا التعريف بفهم س . ل . روبنشتين لدافع النشاط : «كل فعل ينطلق من الدافع ، أي مما يخفر على فعل الشعور بأهمية شيء ما ، الأمر الذي يخلع على هذا الفعل مغزى بالنسبة للفرد» [193 ، ص 187-188] . والمهم في هذا التعريف هو عامل الشعور الذي يمكن أن يرافق «لقاء» الحاجة بالمادة . ولكنه يمكن أن يغيب كحافزٍ «مدرّك» .

وإلى جانب الدوافع الداخلية ثمة دوافع خارجية تحفز على النشاط، كالدوافع الاجتماعية العريضة أو الدوافع الشخصية الضيقة، حسب ما تراه ل. إ. بوجوفيتش [28؛ 29]. فالدافع إلى الشهرة التي تجلبها الدراسة في هذه المدرسة أو تلك الثانوية أو ذاك المعهد، والدوافع إلى النمو، والواجب... إلخ هي دوافع خارجية بالنسبة للنشاط الدراسي للتلميذ. وقد لا تكون «معروفة ومفهومة» فقط، بل «ومؤثرة في الواقع» أيضاً. غير أن هذه الدوافع الخارجية، باعتبارها حوافز قوية للسلوك الاجتماعي بوجه عام، فإنها لا تضمن بحد ذاتها إدماج التلميذ في النشاط الدراسي الموجه نحو استيعاب المادة الدراسية. فهي لا تحدد تعاطي التلميذ مع المسألة الدراسية، إذ أن في هذه العملية يجب أن تدمج الدوافع المعرفية الداخلية. وكما أشار أ. ن. ليونتييف فالدوافع الخارجية «المفهومة» تصبح ضمن شروط معينة «فعالة». فالتلميذ يحضر الدروس طالما أنه يعلم أن هذا هو ما تطلبه المدرسة (وبصورة أدق الدور الاجتماعي للتلميذ الذي يتقبله). ولكنه يعيد كتابة الواجب المنزلي عدداً من المرات بشكل متقن موضحاً لوالديه أنه يريد الحصول على «امتياز» أو يرغب في إرضائهم أو إرضاء المعلم. وأخيراً تحين اللحظة التي يقول فيها إنه بعيد العمل لأنه وجد حلاً للمسألة أكثر متعة وأهمية. وهذا هو انتصار للدافع المعرفي الراجي والحقيقي والداخلي الموجه نحو العملية والمؤثر واقعياً. وتبعاً لذلك فإننا وخلف أ. ن. ليونتييف سوف نسمي نشاطاً «تلك العمليات التي تستجيب لحاجة خاصة تناسبها بتحقيقها لهذه العلاقة أو تلك التي تربط الإنسان بالعالم»، «.. العمليات التي تتصف من الناحية النفسية بأنها ذلك الذي تتوجه إليه هذه العملية بوجه عام (مادتها)، وتتطابق دوماً مع ذلك «الدافع» الموضوعي الذي يحفز الذات للقيام بذلك النشاط» [111، ص 288]. ويعني هذا التعريف للنشاط أنه نشاط مادي ومدفوع، وأنه لا يوجد نشاط كعملية نشيطة وموجهة غير مادي وغير مدفوع. ولئن كانت مادة النشاط هي تلك التي يوجه نحوها هذا النشاط، فإن ما يعرف به الدافع هو الإجابة على سؤال: من أجل ماذا يتم هذا النشاط؟

إن الخاصية التي تحدد النشاط الإنساني هي الوضعية الهادفة أو التوجه نحو غرض معين. فهدف النشاط، والأفعال بصورة أدق، التي تدخل فيه بدايته المكتملة والموجهة. ويتصف الهدف في الحطة المنهجية العامة باستشراف نتيجة النشاط في التفكير والقيام به بمساعدة وسائل معينة.

والهدف، بالمعنى الأكثر عمومية، هو «... على العموم ليس سوى تصور إرادي، تصور ينبغي أن لا يظل تصوراً أو فكرة، وهو الذي يجعلني أنفذ، أي أحقق بواسطة أدوات جسمي ...». وقبل القيام بأي نشاط فإن الإنسان، كما لاحظ ل. فيورباخ، «يحمل في رأسه فكرة أو شكلاً، ينمذ وفقاً له ما يقوم به...» [218، ص 629]. ويميز هدف الفعل المستقبلي وخطته والتنبؤ بنتائجه الشكل الخاص لتفاعل الإنسان مع الواقع المحيط، ذلك لأن «الإنسان يحرك قواه الخاصة والقوى الطبيعية الأخرى باعتبارها السبب الذي ينبغي أن يحقق النتيجة أو الهدف اللذين كانا منذ بداية العملية في التصور، أي بصورة مثالية على نحو شكل أو صورة شيء» (إ. إليز). ونذكر بأن التفاوت بين نشاط النحلة البارة والمهندس المعماري المتوسط يمر عبر معيار وجود الهدف كنتيجة مستقبلية لفعل الإنسان. ومثلما هو معلوم فإن وضع أهداف واضحة للنشاط والسلوك وتحقيقها يوجدان في وحدة لا تنقسم مع تشكيل وسائل وأساليب النشاط الذي تعتبر اليد عضوه الأول وتليها أعضاء الكلام.

ويرتبط الهدف من الناحية النفسية، وفقاً لما يذهب إليه أ. ن. ايونتيف، بمادة النشاط لأن «... وعي المغزى من الفعل يتحقق على شكل انعكاس لمادته كهدف مدرك. والآن فإن صلة مادة الفعل (هدفه) بما يدفع إلى النشاط (دافعه) هي أول ما يتكشف للذات [111، ص 231]. وهكذا يتبدى هدف النشاط مرتبطاً بدوافعه أيضاً. وتظهر هذه الصلة في نشاط الإنسان كعلاقة الدافع إلى النشاط بهدفه. غير أنه وقبل البحث في هذه العلاقة يجب أن نشير إلى صفة أخرى من صفات النشاط،

وهي الوعي فالوعي يمكن أن ينتمي إلى ذات النشاط (وعي الذات، الانعكاس)، أو إلى مضمون النشاط أو عملية النشاط «... كل فعل من أفعال المعرفة الفردية يتطلب وعياً ذاتياً، أي معرفة غامضة للذات. ولعل بالإمكان العمل على تحويل هذه المعرفة الغامضة إلى معرفة جلية، أي تحويل الوعي الذاتي إلى انعكاس. وفي هذه الحالة تقوم الذات بتحليل المشاعر الخاصة وملاحظة تيار حياتها النفسية، والعمل على تبيان طابع «أنا»ه... إلخ... وكل فعل للانعكاس هو فعل التبصر والفهم» [105، ص259].

ولدى تطبيق ذلك على وعي مضمون النشاط أقام أ. ن. ليونتييف حدوداً بين مفهوم «المدرّك بصورة فعلية» و«الذي يبدو فقط» في الوعي. ومن أجل تحليل هاته الخاصية لكل نشاط، وللنشاط الدراسي بشكل خاص، فإن الموضوع الهام هو أن لا يدرك وبصورة فعلية سوى ذلك المضمون الذي هو مادة الفعالية الموجهة للذات، أي الذي يشغل مكاناً بنوياً في الهدف المباشر للفعل الداخلي أو الخارجي في منظومة هذا النشاط أو ذاك. ويعتبر التفسير المذكور لوعي النشاط أمراً في غاية الأهمية بالنسبة لتحليل النشاط الدراسي للتلميذ. فتلميذ الصفوف الأولى، على سبيل المثال، لا يستطيع دوماً وبحكم تطوره أن يعكس وأن يعي بصورة فعلية مضمون المادة الدراسية كهدف لنشاطه. وهذا يعني أن إحدى مهمات المعلم تكمن في خلق الشروط لتكوين ذلك الهدف عند التلميذ بشكل تدريجي.

وما يميز في النشاط بنيته الداخلية أو بناؤه، حيث يكون الفعل واحدة النشاط وخليته، والعمليات هي أساليب إنجاز هذا الفعل. ويمكن للفعل كواحدة مورفولوجية للنشاط أن يصبح نشاطاً مستقلاً، والعكس صحيح أيضاً، أي أن يتحول الفعل إلى عملية، ووفقاً لما يقوله أ. ن. ليونتييف فإن الفعل هو تلك العملية التي لا يتطابق دافعها مع مادتها (أي مع ما هو موجه إليه). وهو يتوضع في ذلك النشاط الذي يندرج ضمنه.

وبمثال معروفٍ على نطاق واسع حول قراءة التلميذ للكتاب يبين أ. ن. ليونتييف الفرق بين النشاط والفعل . فإذا كان الدارس يقرأ الكتاب من أجل أن يشبع حاجته ويتعرف على ما هو جديد « ويفهم ويستوضح عما يتحدث الكتاب » فإن هذه العملية يمكن أن تدعى نشاطاً بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى دقيق سبقت الإشارة إليه . إنه موجه نحو محتوى الكتاب . فالمحتوى بالتحديد هو ما دفعه إلى قراءة الكتاب ، وكان دافعاً داخلياً لهذا النشاط . وعندما ينشغل عن هذا النشاط ، فإنه يحس بانفعالات سلبية ، ويقطع نشاطه مكرهاً وهو غير راض . ويختلف الأمر حين يقرأ التلميذ الكتاب لمجرد أن يتقدم للامتحان فقط . وفي هذه الحالة فإن مادة هذه العملية المحتوى الفكري للكتاب ، ودافعه - التقدم للامتحان لا يتطابقان . وعلى هذا فإن تلك العملية يمكن أن توصف بأنها مجرد حاصل مجموعة أفعال . وإذا ما انصرف التلميذ عن تلك القراءة فإنه ، كقاعدة عامة ، يشعر بالاطمئنان ، مما يعد دليلاً على غياب النشاط أيضاً .

وفي هذه الحالة فإن قراءة الكتاب حين تستمر حتى ذلك الوقت الذي لا يزال التلميذ فيه يدرك ضرورتها من أجل التحضير للامتحان تعتبر فعلاً ليس غير . فما هو بحد ذاته موجه إليه (استيعاب محتوى الكتاب) ليس دافعه . إذ ليس هذا هو ما يحمل التلميذ على القراءة ، وإنما ضرورة التقدم للامتحان ، كما يشير أ. ن. ليونتييف . وعندما يتطابق الهدف المباشر من الفعل (مادته) كالإجابة الضافية للتلميذ على أسئلة المعلم ، مثلاً ، مع الدافع ، ومع حاجة التلميذ ذاته إلى مشاركة المعلم في فكرته (يمكن للمعلم أن يلبي هذه الحاجة) ، فإن فعل الإجابة هذا ينقلب في النشاط إلى أقوال مفصلة ومعللة ودات أهمية شخصية . وهذه هي بالتحديد الشروط التي تعد المقدمة الأفضل لإتقان هذا الفعل وتشكيل نشاط القراءة الاتصالي كمثالٍ محسوس .

ومن المهم أيضاً أن نشير إلى فكرة أ. ن. ليونتييف حول أن الإنسان يودع بصورة واعية فكرة محددة في أداء كل فعل ويربطه بدافع النشاط. «وهكذا فإن أي فعلٍ واعٍ يتشكل داخل ... هذا النشاط أو ذاك الذي يحدد بنفسه خصائصه النفسية» [11، ص 294]. ويلاحظ في الوقت ذاته أن الفعل يمكن، بل وغالباً ما يجب أن يصبح عملية واعية خلال التعليم. وكل عملية واعية «تتشكل في البدء كفعل»، ومنه تتحول إلى عملية «تتشكل في البدء كفعل»، ومنه تتحول إلى عملية. فالفعل الصوتي الواعي الذي يتقنه الدارسون والمتعلق بحالة لفظ الصوت في اللغة الأجنبية يتحول إلى عملية «واعية»، حينما يدحل هذا الصوت في تركيب الكلمة والجملة شكل خاص. ويرى ن. أ. بيرنشتين أن العملية تصبح أسلوباً في أداء فعل لفظ كلمة بكاملها أو جملة في مختلف الشروط بتحويلها إلى مستوى الآلية الصوتية.

ويلاحظ ف. ب. زينجينكو وف. م. مونيبوف لدى تعليلهما ذلك المخطط وتقديمهما له بصورة تفصيلية أن الفعل هو عملية تخضع لتصور النتيجة التي يجب الحصول عليها، أي العملية التي تخضع للهدف المدرك (أ. ن. ليونتييف). ويملك الفعل، فضلاً عن الجانب القصدي (المثالي، الجانب العملياتي (الإجرائي) الذي لا يتحدد من قبل الهدف بحد ذاته، وإنما بصمات الواقع الهامة وظيفياً. ويشمل مفهوم الصفات الهامة وظيفياً شروط الواقع وصفاته المادية. ولذا فإن المؤلفين يقترحون تقديم تفصيلات أكثر دقة لمخطط بنية النشاط الوظيفية، مدخلين فيه مفهوماً أصغر من «العملية»، وهو مفهوم الكتلة الوظيفية.

ولعل كل ما تناولناه يؤكد السعة المعنوية الكبيرة لمقولة «النشاط» في صفاته تلك، كالذاتية والمادية والفعالية والتوجه نحو غرض معين والدافعية من جهة، وعلى قدرته التفسيرية الوظيفية الكبرى بفصل مركبات مضمونه النفسي (المادة، الوسائل، الأساليب، النتائج، النتيجة) والبنية الخارجية التي تتضمن الأفعال والعمليات من جهة أخرى.

المدخل الشخصي - النشاطي من موقع المربي

إن المدخل الشخصي -النشاطي بشكله الأعم وبمجموع مركباته (ولاسيما المركب الشخصي) يعني من موقع المعلم تنظيم وتوجيه النشاط الدراسي الموجه نحو غرض معين ، والذي يقوم به التلميذ «في السياق العام لنشاطه الحياتي-توجيه الاهتمامات والخطط الحياتية والاتجاهات القيمة وفهم مغزى التعليم بالنسبة لتطوير المقدرة الإبداعية للشخصية» [98، ص 9]. ويعني هذا المدخل كذلك إعادة النظر من قبل المربي بالتفسيرات المعتادة لعملية التعليم التي ترى في العالب الأعم أنها عبارة عن تزويد التلاميذ بالمعلومات وتشكيل القدرات والمهارات ، أي أنها مجرد تنظيم لاستيعاب المادة الدراسية ، ومخطط المعاشرة الذاتي : الموضوعي ، والتفاعل بين المدرس وطلاب التعليم كمجموع المعارف المستوعبة فقط .

والمدخل الشخصي -النشاطي ، إذ يقترح تنظيم عملية التعليم ذاتها باعتبارها تنظيماً (وتوجيهاً) للنشاط الدراسي للمتعلمين ، يعني إعادة توجيه هذه العملية نحو طرحهم المسائل الدراسية المحددة وحلهم لها (المسائل المعرفية والبحثية والتحويلية والتصميمية . إلخ) . ومن الطبيعي أنه يتوجب على المربي في ظل هذا المدخل أن يقدم قائمة بأسماء المسائل والأفعال الدراسية وتدرجها وشكل تقديمها وتنظيم أداء هذه الأفعال من جانب المتعلمين في ظل شروط تمثلهم للأساس التوجيهي لأدائها وخوارزميته .

ولما كان أي نشاط ، والنشاط الدراسي أيضاً ، يتقدم بالحاجة ، فإن السؤال الأساسي الذي يحتل المرتبة الأولى بالنسبة للمعلم أو المدرس الذي يطبق المدخل الشخصي -النشاطي لا يتمثل في تكوين الحاجة المعرفية -الدراسية والاتصالية لدى التلاميذ والطلاب أثناء المعاشرة معهم فحسب ، بل وفي تكوين حاجتهم الدراسية الخاصة إلى وضع أساليب وطرائق النشاط الدراسي المعممة ، واستيعاب المعارف الجديدة ، وتشكيل قدرات أكثر كمالاً في كافة أوجه النشاط المدرس .

وبتحديد المدخل الشخصي-النشاطي لتغير طابع التعليم وموضوعه، فإنه يقضي بتغيير المخطط الأساس لتفاعل المعلم أو المدرس مع التلاميذ أو الطلاب أيضاً. وبدلاً من المخطط الشائع على نطاق واسع لتفاعلها $S \leftarrow O$ ، حيث أن S هي المعلم أو المدرس، أي ذات التأثير والتوجيه التربويين، وأن O هي التلميذ أو الطالب، أي موضوع ذلك التأثير، يجب أن يحتل مخطط التعاون الدراسي الذاتي الذاتي القائم على المساواة بين الشريكين: المعلم أو المدرس والطلاب مكانته في حل المسائل الدراسية المشترك الذي ينظم تعليمياً من قبل المعلم أو المدرس، ويقوم به التلاميذ أو الطلاب. فالوظائف الإخبارية الرقابية أو الاختبارية التي يؤديها المعلم أو المدرس يجب أن تتخلى عن مكانها للوظائف التنسيقية. ولقد شدد ل. س. فيغوتسكي على ذلك حين قال: «إن المعلم من وجهة نظر علمية ليس إلا منظماً للبيئة التربوية والاجتماعية، ومنظماً ومراقباً لتفاعلها مع كل تلميذ» [46، ص 192].

وكما أشار مؤلفو نظرية VNIC «المدرسة 88»، فإن «المدخل إلى التلميذ بوصفه «موضوعاً» للتعليم والتربية قد أدى في نهاية المطاف إلى اغترابه عن التعليم وحوله من هدف إلى وسيلة للعمل المدرسي. وفي النتيجة فقد التعليم مغزاه بالنسبة للتلميذ، وبدت المعارف خارجية بالنسبة لحياته الواقعية. كما أن المعلم الذي حرم من إمكانية وضع الأهداف التكوينية بصورة مستقلة، واختيار وسائل ومناهج نشاطه، وجد نفسه مغترباً أيضاً عن العملية التكوينية. وقد فقد المعلم الإنساني من موقعه المهني، وهو شخصية التلميذ والحقيقة أن المعلم والتلميذ تحولاً إلى «برغين» متغارين (مختلفي العيارات) في الآلة التكوينية» [94، ص 10-11]. وهذا الوصف للتعليم المدرسي ينطبق إلى حد كبير على التعليم في المعاهد الدراسية العليا.

وعلى هذا النحو يتوجب على التعليم بالذات والمعاشرة التربوية ضمن شروط المدخل الشخصي-النشاطي أن يتم وفق مخطط $S_1 \rightarrow S_2$ ، حيث أن S_1 هو المعلم أو المدرس، أي الإنسان الذي يوجه الاهتمام الحقيقي نحو مادة المعاشرة ونحوه هو ذاته بإعتباره شريكاً وشخصية إعلامية ثرية المحتوى بالنسبة للمتعلمين والجلس الممتع، وأن S_2 هو التلميذ أو الطالب الذي ينظر المعلم أو المدرس إلى معاشرته بإعتبارها تعاوناً على حل المسائل الدراسية في ظل استجابه المنظمة والمنسقة والمُدعمة والمثيرة على نحو إيجابي.

وهنا يتعين أن ينظم التعاون الدراسي بين المتعلمين أنفسهم في حل المسائل الدراسية من أجل أن تشكل الذات الجماعية ويتحقق مبدأ الاتصال الجماعي في التعليم. ويمكن أن يكون هذا المبدأ مرتبطاً بالمبدأ الثالث الذي يتحقق في تعليم الراشدين عن طريق الدورات الدراسية، والذي يتعلق بمنهج تفعيل الإمكانيات الاحتياطية للشخصية، وهي، حسب ما ترى غ. أ. كيتايفوردسكايا، مبدأ التعليم الفردي عبر التعليم الجماعي» [85]. وبكلمات أخرى ينبغي أن يطبق في العملية الدراسية مخطط «الذات» S_1 (المعلم، المدرس) $\rightarrow S_2 + S_3 + S_4 \dots S_N$ (التلاميذ، الطلاب) الذي تشكل نتيجة له الجماعة المتفاعلة الموحدة والذات الكلية (S_3).

المدخل الشخصي-النشاطي من موقع المتعلم

يتطلب المدخل الشخصي-النشاطي إلى التعلم من مواقع المتعلم (لدى مراعاة خاصة لتنظيم التفاعل الدراسي الذاتي-الذاتي من قبل المربي بالذات) في المقام الأول حرية اختيار المتعلمين طرائق التعليم ومناهجه والكتاب المدرسي، وحتى شريكهم في التعليم في بعض الحالات، أي المربي. وهذا المدخل يتطلب من الناحية النفسية أولاً-ضمان الأمن (security) للمظهر الشخصي للمتعلم في كافة المواقف الدراسية، وخلق شروط تحقيق الذات الشخصية والتقدم الشخصي،

ثانياً- وهذا المدخل يشكل فعالية التلميذ ذاته واستعداده للنشاط الدراسي ، ولحل المسائل الإشكالية على حساب العلاقات الذاتية -الذاتية القائمة على المساواة بين الشركاء والثقة المتبادلة مع المربي - ثالثاً- ويقتضي المدخل الشخصي -النشاطي إلى التعلم من موقع التلميذ وحدة الدوافع الداخلية والخارجية : فالدافع الخارجي هو دافع الإنجاز ، أما الدافع الداخلي فهو الدافع المعرفي . رابعاً- ويعني هذا المدخل تقبل المسألة الدراسية والرضا عن حلها بالتعاون مع المتعلمين الآخرين . وهذا ما يعتبر أساساً ليس فقط لتطوير الإحساس بالأهلية والانتماء (الانتماء إلى مجموعة ، أو إلى أسرة أو إلى جماعة) كمركبين من مركبات احترام الذات (self esteem) ، بل ، وإلى حد كبير ، لتطوير الشعور بالثقة بالنفس كمقدمة لتحقيق الذات . ويعني هذا المدخل أيضاً وجود موقف واقعي لإدماج أشكال النشاط الاتصالي -المهني- الاجتماعي وقواعده وأساليبه ووسائله الجديدة في النفس ، أي ليس تطوير الأهلية المهنية للتلميذ فحسب ، وإنما تطوير شخصيته بوجه عام . وهذا يعني بشكل خاص أن على أساس تحول ما هو خارجي إلى داخلي عند التلميذ أو الطالب يتشكل التنظيم الذاتي والتقويم الذاتي على نحوٍ موجهٍ وفعالٍ .

ويبين ما تناولناه بجلاء ووضوح أن مشكلة المدخل الشخصي -النشاطي إلى التعلم (من موقع المتعلم) ، إضافة إلى المدخل الشخصي -النشاطي إلى التعليم (من موقع المربي) تطرح على الطرائق الخاصة في التدريس مجموعة من المشكلات : مشكلة تغيير الموقع المنتشر للمدرس -المخبر ، ومصدر المعارف ، والمراقب لموقع الميسر ، ومشكلة خلق الموقف الدراسي لانعتاق الإنسان وإزالة العوائق الاجتماعية التي تعيق المعاشرة التربوية .

ويعني المدخل الشخصي -النشاطي في التعليم بوجه عام أنه في هذه العملية وقبل كل شيء تطرح وتحل المسألة الأساسية في التكوين والمتمثلة في خلق شروط

تطوير الشخصية المنسجمة، والكاملة خلقياً، والفعالة اجتماعياً عبر تنشيط المخزونات الداخلية، والمؤهلة مهنياً، والمتطورة ذاتياً. والمركب «الشخصي» لهذا المدخل إنما يعني أن التعليم بأكمله يبنى مع مراعاة الخبرة الماضية للمتعلم وخصائصه الشخصية في التعاون الذاتي-الذاتي. وإن التعليم ينعكس عبر شخصية المتعلم وعبر دوافعه وتوجهاته القيمة وأهدافه وميوله وأفاقه. إلخ. فهو يتقبلها ويقاس معها.

وإن الشخصية توجد في مركز التعليم والتكوين. ومنه فالتكوين، إذ يتمركز حول المتعلم، وحول شخصيته، فإنه يصبح متمركزاً حول الإنسان (Anthropocentrique) بأهدافه ومضمونه وأشكاله تنظيمه.



إن التكوين المعاصر الذي ينظر إليه كمؤسسة اجتماعية ونظام وعملية ونتيجة هو وحدة التعليم والتربية اللذين يطبقان المبادئ الأساسية في تبدل نموذج من النموذج الإخباري والإعلامي إلى الفعالية المعرفية، المستقلة والمتطورة للتلميذ. وتعكس اتجاهات التعليم في العملية التكوينية بحث علم النفس التربوي عن كيفية تحسين هذه العملية، مما يجعلها مدعوة لضمان المدخل الشخصي - النشاطي.

الفصل الثاني

اكتساب الإنسان الخبرة الفردية في العملية التكوينية

1 - الوحدة الثانية بين التعليم والتعلم في العملية التكوينية

التعليم : وصف عام

لعلّه من الضروري التمييز في علم النفس التربوي والتربية وفن التعليم العام من طرفين مترابطين في العملية التكوينية : من يعلم ويربي ، ومن يتعلم ، أي التعليم (teaching) الذي يقوم به المربي ، والتعلم (learning) بالمعنى الواسع للكلمة الذي نؤم به التلميذ .

والتعليم ، بالمعنى الأكثر استخداماً لهذا المصطلح⁽¹⁾ يعني النقل (translation) المتسلسل والموجه للخبرة التاريخية الاجتماعية والثقافية - اجتماعية إلى إنسان (أناس) آخر ضمن شروط منظمة خصيصاً ، كشروط الأسرة المدرسة والمعهد الدراسي العالي والجماعة . ويشير إلى أنه من موقع المتعلم غالباً ما تثبت قدرته على اكتساب هذه الخبرة في مصطلح «القابلية للتعلم» وتشت نتيجة هذه العملية في مصطلح «السوية التعليمية» أو «التحصيل الدراسي» . والإنسان الذي يشغل موقع من يعلم هو المربي . ونشاط التعليم هو نشاط المدرس . ونشاط

(1) يستخدم مصطلح التعليم أيضاً معنى الترويض ، أي بمعنى تكوين انعكاسات واستجابات معينة لدى الحيوانات

التدريس هو نشاط تربوي . وعند النظر في هذا النشاط تبرز مجموعة من الأسئلة النفسية : ما الذي يعتبر مضمون التعليم؟ كيف يترابط برنامج التعليم ومضمونه ومناهجه؟ كيف يتحقق في التعليم هدفه الأساسي : تطور شخصية المتعلم؟ كيف يتوحد التطور والتعليم والتربية . هذا وتكمن المشكلة النفسية، في اعتقاد ل. س. فيغوتسكي ، في الوقوف على البنية الداخلية للمواد الدراسية من وجهة نظر تطور الطفل وتغير هذه البنية إلى جانب مناهج التعليم المدرسي .

مضمون التعليم ومنهجه

تعتبر الموضوعات التالية التي صاغها ف. ف. دافيدوف [63، ص 163] منطلقات للإجابة على الأسئلة المطروحة .

- تتم العملية التربوية - التعليمية . . . على أساس استيعاب التلاميذ لمضمون منظومة المواد الدراسية .

تمثل كل مادة دراسية إسقاطاً من نوع خاص لهذه الصورة «الرفيعة» أو تلك من صور الوعي الاجتماعي (العلم، الفن، الأخلاق، القانون) على صفحة الاستيعاب .

- البرنامج هو محور المادة الدراسية، أي أنه الوصف المنتظم والمتدرج لتلك المعارف والقدرات التي تخضع للاستيعاب .

- البرنامج الذي يثبت مضمون المادة الدراسية يحدد مناهج التعليم وطابع الوسائل التعليمية ومواعيد التعليم . . . ، ويضع تصميمات لذلك النمط من التفكير الذي يتكوّن لدى التلاميذ أثناء استيعابهم للمادة الدراسية المقترحة .

- من الضروري أن يعالج مضمون المواد الدراسية وفقاً لخصائص النشاط الدراسي وبنيتها [63، 163] .

التعلم : وصف عام

التعلم هو المفهوم الأعم الذي يدلّ على عملية اكتساب الخبرة الفردية ونتيجته من قبل المنظومة البيولوجية (بدءاً من الكائنات الحية البسيطة حتى الإنسان باعتباره الشكل الأرقى من أشكال تنظيمها في ظل شروط الأرض) . وإن ما يعلمه الإنسان نتيجة اكتسابه الموجة والوعي للخبرة التاريخية - الاحتمالية التي تنقل إليه والخبرة الفردية التي تتشكل على هذا الأساس يعرف بالتعلم . ولكن أغلب الباحثين في هذه المشكلة (إ. لينغارت ، إ.إ. إلياسوف وغيرهما) يستخدمون مفهوم التعلم كمفهوم عام لتحليل وتعليل شكل الخبرة الفردية ليس لدى الإنسان وحسب ، بل وعند الحيوانات أيضاً . يقول إ. لينغارت «التعلم بوصفه شكلاً من أشكال نشاط الكائنات العضوية هو في جوهره واحد ، ولكنه من الوجهة النشئية متباين» ، وله في مختلف درجات النشوء خصائص نوعية متباينة» ح115 ، ص17[.

وجهات نظر

مشكلة التعلم هي مشكلة ما بين الفروع العلمية . ولذا فإن بالإمكان النظر إلى التعليم من مواقع شتى . ويعين إ. لينغارت وجهات (مواقع) النظر التسع التالية التي يمكن أن نحدد من خلال الجدل القائم حول رسم تخومها على نحو ما يلي [114 ، ص 16-31]:

التعلم من موقع البيولوجيا هو عملية تكيفية ، حيث يتم تناول الوراثة والبيئة والتلاؤم والتنظيم (المباشر الذي يتوقف على الوراثة ، وغير المباشر المرتبط بالبيئة المحيطة) .

وينظر إلى التعلم من موقع الفيزيولوجيا ضمن خطة اليات الأخلط العصبي لتكوين الانعكاسات الشرطية وقانونيات النشاط العصبي العالي (مركز الكفّ والتنبيه وانتشارهما ، والتحريض الايجابي والسلبي ، ونقاط السيطرة) والنشاط التحليلي - التركيبي للدماغ .

وينظر إلى التعلم من موقع علم النفس كفعالية الذات، وكنشاط، وكعامل للتطور النفسي. ويتجلى التعلم في التغيرات المنظمة اللاحقة التي تطرأ على سلوك الإنسان، والتي يؤدي إليها. ومن هذا الموقع تكتسي الوظيفة الإخبارية للبنية الرمزية- الإشارية، وتكون المعنى، وما يطرأ على البنيات المعرفية والدافعية من تغيرات أهمية خاصة.

وينظر إلى التعلم من موقع علم الاجتماع باعتباره عاملاً من عوامل التنشئة الاجتماعية، وشرطاً لعلاقة الوعي الفردي والوعي الاجتماعي. ومن هذا الموقع يتم تناول مختلف أشكال التوجيه الاجتماعي لنظم التكوين التي يتم فيها التعلم.

ومن موقع علم القيم والأخلاق يدرس التعلم كعملية تشكيل وتقرير مصير قيمة تجعل من المعايير والقواعد والقيم الاجتماعية ذاتية.

ويمكن تناول التعلم من موقع السيبرنيطيقا كعملية إعلامية في النظام التعليمي الذي يتصف بالتوجيه وفق قنوات التغذية المباشرة والراجعة، ووضع الاستراتيجيات والبرامج والخوارزمية وتغييرها.

ويعتبر التعلم من موقع الفلسفة (على المستوى المعرفي) شكلاً خاصاً من أشكال المعرفة. وفي التعلم تظهر وتحلّ التناقضات بين الموضوعي والذاتي، والشكل والمضمون. إلخ.

وينظر إلى التعلم من وجهة النظر المنطقية بوصفه أساساً لتشكيل التفكير المنطقي ووضع الخوارزميات المعممة ويعدّ الترتيب المنطقي للمادة الدراسية وتحسين تنظيم العملية جوهر الدراسة المنطقية للتعلم.

ومن الموقع التربوي يدرس التعلم في ذلك السياق «حيث يمثل التعليم والتربية منظومة من الشروط الموحدة نحو غرض معين، والمرعوبة من وجهة نظر حاجات المجتمع والتي يتوجب عليها أن تضمن نقل الخبرة الاجتماعية بصورة أكثر

فعالية» [115، ص28]. وما تجدر الإشارة إليه أيضاً هو أهمية الأخذ بالحسبان السلوك غير المتكيف واستخدام العلاج النفسي . وينظر علم النفس التربوي إلى التعلم في المقام الأول من موقعي علم النفس والتربية ، ومع ذلك فإنه يراعي المواقع السوسولوجية والسيبرنيطيكية والفلسفية والمنطقية .

تعددية أوجه تعريف التعلم

لقد كشف التحليل المنظم والمتسلسل الذي أجراه إ.إ. إلياسوف [79، ص5-27] لنظريات التعلم الأساسية بغية إظهار خصائص تنظيمه البنيوي واختلافات هذا التنظيم في مختلف النظريات عن تنوع تفسيرات هذه العملية مما تسببه قبل كل شيء التباينات في المدخل النفسي العام، وفي المعالجات التي تقدم بها الباحثون . وحسب ما جاء به إ.إ. إلياسوف فإنه ينظر إلى التعلم على أنه :

- 1- اكتساب المعارف والقدرات على حل المسائل المختلفة (كومينسكي)،
- 2- استيعاب المعارف والقدرات وتطور العمليات المعرفية العامة (هربارت)،
- 3- اكتساب المعارف والقدرات والمهارات في فروع علمية معينة (ديستيرفيغ) .

وأثناء ذلك فرق ديستيرفيغ بين التعلم والتطور ، 4 - العملية الفكرية الحيوية التي ترتبط بتجاوز الصعوبات - نشوء الموقف الإشكالي (ديوي)، 5- العملية النشيطة لبناء التشكيلات الجديدة من عناصر المضمون الحسي والفكري لدى المشاركة الضرورية للحركات الخارجية (ف. لاي) [79، ص9]، 6- تلقي المعلومات وحل المشكلات (اوشينسكي)، 7- العملية الفعلية لاستقلال التلميذ الداخلي التي تمثل الجانب الداخلي للعملية التربوية (كابتيريف)، 8- تعديل السلوك، وتغيير الاستجابات الخارجية على المنبهات المتغيرة وفقاً لمخطط «منبه- استجابة» (واتسون)، ووفقاً لمخطط «الموقف- الاستجابة الإيجابية» مع التعزيز الحتمي (ثورندايك، سكينر، هال)، واكتساب الخطط الجديدة ولوحات السلوك المعرفية في المواقف الإشكالية وفق صيغة «منبه- متغير وسيطي («متدخل»)

(الشكل، اللوحة، الخطة)- الاستجابة» (تولمان)، 9- تمثل المعنى، أي اكتساب القدرة على استدعاء تلك الاستجابات عن طريق بعض المثيرات (الإشارات الكلامية في المقام الأول) التي تستدعي في حالة الموضوع المثير، واستيعاب الاستجابات انوسيلية (الأدائية) أيضاً (ح. أوسفود) [79، ص 14]، 10- إعادة بناء البنيات السابقة للخبرة، حيث يوحد طوران تكوين (للمرة الأولى) أشكال النشاط الجديدة (الحاج)، والاحتفاظ بأشكال النشاط الجديدة الناشئة واسترجاعها (الذاكرة) (كوفكا) [79، ص 14]، 11- مختلف أنواع اكتساب الخبرة على أسس ثلاثة: التدرج القمزة، الوعي - اللاوعي، إدراك العلاقات الظاهرة والخفية (باجيه) [79، ص 16]، 12- تعبّر مضمون انعكاس موضوعات الواقع في ثلاثة أشكال متوافرة لدى المرء: الحركي - الحارحي، الشكلي - الحسي، الرمزي (ج. برونر)، 13- عملية استقبال الرمز المنظمة والاحتفاظ بالمعلومات واستخدامها (ر. هيغني)، 14- نوع من النشاط الذي تتغير فيه الذات في هذا الموقف تحت تأثير الشروط الخارجية، وتبعاً لنتائج النشاط الخاص يقوم ببناء سلوكه وعملياته على النحو الذي يخفف بالمعلومات الجديدة درجة عدم ثقته، ويجد الإجابة الصحيحة أو قاعدة السلوك الملائمة (لينغارت) [79، ص 22].

وفي أعمال ل. س. فيثوتسكي وأ. ن. ليونتييف وس. ل. روبنشتين يُنظر إلى التعلم بوصفه اكتساباً للمعلومات والقدرات والمهارات (في حين أن التطور هو اكتساب القدرات والخصائص الجديدة). ويعرّف ب. عالبيرن التعلم بأنه استيعاب المعارف على أساس الأفعال التي تؤديها الذات. وفي رأي د. ب. الكوين وف. ف. دافيدوف فإن التعلم هو نوع خاص من النشاط الدراسي. وهو، حسب نظرية أ. ن. ليونتييف (إلى جانب اللعب والعمل)، نط من النشاط الدراسي الذي لا يحتل فترة طويلة من الزمن فحسب (حتى 15-16 سنة في الغالب)، بل وتشكل في مجراه كذلك شخصية التلميذ ذاتها وذكاؤه، وأنواع خاصة من

النشاط . كما ينظر إلى التعلم باعتباره نشاطاً متعدد الدوافع والمدارك [205]، ص 140-152].

الانتقال من التعلم إلى النشاط الدراسي

كثيراً ما يستخدم علم النفس الروسي (ل. س. فيغوتسكي ، أ. ن ليونيف ، د. ب. إلكونين ، ف. ف. دافيدوف ، أ. ك. ماركوفا) ومن ثم في علم النفس في الدول الأجنبية (إ. لومبشير ، إ. لينفارت) ، إلى جانب مفهوم «التعلم» مفهوم «النشاط الدراسي» الذي لا تدخل في مضمونه النواحي الإجرائية (العملية) ونتائج التعلم فقط ، بل وتنظيمه البنوي ، وما هورثيسي - ذاتيته أيضاً . وهذا الانتقال إلى تعريف التعلم كنشاط دراسي يتضمن مراحل ثلاث (أ. ك. ماركوفا ، غ. س. أبراموفا) . ففي المرحلة الأولى - في نهاية خمسينيات القرن الماضي - تقدم د. ب. إلكونين بفرضية عامة حول بناء النشاط الدراسي وأهميته في التطور النفسي عند الطفل والشروع بدراسته التجريبية . وفي المرحلة الثانية تم بحث خصائص هذا النشاط ومركباته البنوية . وفي المرحلة الثالثة درست تلك التشكيلات النفسية التي تتشكل في هذا النشاط .

وفي الوقت الراهن يبدو النشاط الدراسي بوصفه شكلاً خاصاً من أشكال التعلم كموضوع خاص للتنظيم (التنظيم الذاتي) والتوجيه (التوجيه الذاتي) والرقابة (الرقابة الذاتية) . إنه يعني النشاط «المسترجع» الذي لا تسترجع فيه المعارف والإمكانات التي راكمتها الإنسانية فقط ، بل وتلك القدرات التي شأت تاريخياً ، وهي تتموضع في أساس الوعي النظري والتفكير ، كالانعكاس والتحليل والتجربة الفكرية [63] ، ص 133] . (وسوف نتناول النشاط الدراسي في الجزء الرابع بالتفصيل) .

ويدلل ما تناولناه على شمولية وتعددية أوجه مضمون مفهوم «التعلم» ، وتعددية جوانب دراسته من مواقع مختلف العلوم . وهذا الوضع طبيعي ما دام

الإنسان هو ذات التعلم، خاصة إذا كان المقصود هو الطفل - الإنسان الذي يتكوّن ويتطور ويتشكل بكل تعقيد وتنوع المشكلات التي تدخل ضمن هذه العملية (الفيزيولوجية، النفسية، الاجتماعية، التربوية... إلخ). ويشير جميع المؤلفين إلى أن ما يلاحظ في عملية التعلم إنما هو تلك التغيرات التي تطرأ على الذات - ففي المعنى الواسع للكلمة يجري تطور الذات، الأمر الذي يتوقف إلى حد بعيد على التعليم: أشكاله ومضمونه، وموقع انطلاق المعلم ومنظمّ التعلم. فكيف يرتبط التعليم والتطور الذي يحدث أثناء عملية تعلّم الإنسان وبصورة أدق، من خلال نشاطه الدراسي؟.

2 - التعليم والتطور

التطور

إن الصلة بين التعليم وتطور الإنسان هي واحدة من المشكلات المركزية في علم النفس التربوي. ومن المهم عند بحثها ملاحظة أن: أ) التطور ذاته هو حركة ارتقائية تراجعية - نشوئية معقدة تتم خلالها تغيرات تقدمية ورجعية ذكائية وشخصية وسلوكية ونشاطية في الإنسان ذاتية (ل. س. فيغونسكي، ب. غ. أنانيف)، ب) لا يتوقف التطور، وخاصة الشخصي، حتى لحظة توقّف الحياة ذاتها، فالتغير يلحق فقط باتجاهه وشدته وطابعه ونوعيته. وتتمثل المواصفات العامة للتطور في اللامعكوسية والتقدم - التراجع وعدم الانتظام والاحتفاظ بما هو قديم في الجديد، ووحدة التغير والبقاء [14]، وتتناول ف. س. موخينا مقدمات التطور النفسي وشروطه وصلته بالموقع الداخلي للطفل بوصفها عوامل محددة لهذا التطور [146، ص 11-56].

وعند الحديث عن الهدف الأساسي لأيّ نظام تكويني، والمتمثل في تطوير شخصية المتعلم ينبغي التشديد في المقام الأول على واحدة من الموضوعات الأساسية في علم النفس التربوي المعاصر، والتي لا يعتبر التعليم بمقتضاها شرطاً

فحسب، بل وأساساً ووسيلة للتطور النفسي عند الإنسان وتطور شخصيته بوجه عام. ويعتبر السؤال عن طابع العلاقة بين التعليم والتطور جوهرياً. والإجابة على هذا السؤال هامة بصورة مبدئية بالنسبة لعلم النفس التربوي.

علاقة التعليم والتطور

ثمة وجهات نظر مختلفة في حل هذه المسألة. وتبعاً لإحداها فإن التعليم هو التطور (و جيمس، إ. ثوراندايك، ج. واتسون، ك. كوفكا) على الرغم من أن طبيعة التعليم (التعلم، التدريب) تفهم من قبل جميع هؤلاء بأشكال متفاوتة ووفقاً لوجهة نظر أخرى فالتعليم ليس الشروط الخارجية للضج والتطور فقط. «التطور يخلق الإمكانيات، والتعليم يحققها» أو بكلمات أخرى: «التعليم يسير في ذيل التطور» [47، ص 225-226]. ويقول بياجيه: «يتركز التفكير الطفل بالضرورة عبر أطوار ومراحل معروفة بصرف النظر عما إذا تعلم الطفل أم لا» [مقتبسة من 47، ص 227].

وفي علم النفس الروسي يتم تأكيد وجهة النظر التي صاغها ل. س. فيثوتسكي ويشاطره فيها عدد كبير من الباحثين. ووفقاً لوجهة النظر هذه يلعب التعليم والتربية دوراً حاسماً في التطور النفسي عند الطفل - يقول ل. س. فيثوتسكي: «يمكن أن يكون للتعليم عواقب بعيدة وليست عواقب قريبة فقط. فالتعليم قد يسير ليس خلف التطور فقط، وليس قدماً بقدم معه، بل يمكن أن يسير أمام التطور، ويرتقي به إلى حد أبعد محدثاً فيه تشكيلات جديدة» [47، ص 231]. وهذه موضوع أساسية ليس بالنسبة لعلم النفس التربوي الروسي، وإنما بالنسبة لعلم النفس المعرفي عند ج. برونر في الولايات المتحدة الأمريكية الذي يأخذ بها. ويؤكد برونر «أن على تدريس أسس العلوم حتى ولو كان في المستوى الابتدائي أن لا يتعقب بصورة عمياء المجرى الطبيعي للتطور المعرفي عند الطفل. ويمكن له أن يصبح العامل الأساسي لهذا التطور حين يتيح

للتلميذ الإمكانيات المغرية التي يمكن له أن يحققها لتسريع تطوره» [34، ص 364].
ويترتب على أطروحة ل. س فيثوتسكي الأساسية أن التعليم والتطور يؤلفان وحدة، وزيادةً على هذا فالتعليم، إذ يسبق التطور، فإنه يستحثه. وهو نفسه في الوقت ذاته يعتمد على التطور الواقعي. وهكذا فإن على التعليم «أن لا يتوجه نحو أمس تطور الطفل، وإنما نحو غده» [47، ص 251]. وتبدو هذه الموضوعات أساسيةً لتنظيم التعليم والتربية بوجه عام.

إن بحث مشكلات التطور يعني الإجابة على عدد من الأسئلة: ما هو الاتجاه العام في التطور النفسي للشخصية؟ وما الذي يمثل قواه المحركة؟ وما هو الموقف الاجتماعي للتطور؟ وما هي الخطوط الأساسية التي يجري فيها؟ ومن غير الممكن للتعليم الذي يتم حسب أي من الأنماط إلا أن يراعي هذه الحالات إذا أراد أن يكون موجهاً، وأن يحقق الهدف الأساسي المتمثل في تطوير شخصية المتعلم وتطويره النفسي.

الاتجاه العام للتطور النفسي عند الإنسان

إن التطور، في التعريف العلمي العام، هو الخاصية العامة للمادة والوعي. وهو يتصف بثلاث صفات في آن معاً: لا معكوسية ونزوعية وقانونية التغيرات التي تطرأ على الموضوع المتطور. ومن الملاحظ في هذا الشأن أن الزمن، أو، بصورة أدق، الامتداد في الزمن الذي يكشف عن نزوعية التطور هو إحدى مواصفاته الأساسية. وإن تعريف هيجل لاتجاه التطور (الروح معاملة) كحركة من «المجرد إلى المشخص» والذي اكتسب في أعماله. سبسر قوة القانون العام، يكتسي أهمية على صعيد معالجة التطور النفسي. ولقد أودع كومينسكي هذه الفكرة حول التطور من العام إلى الخاص في المبدأ الذي شكل أساس نظامه في التعليم، وهو مبدأ الامتثالية الطبيعية. ووفقاً لهذا المبدأ فإن «... الطبيعة تستخلص كل شيء من البدايات الضئيلة بحجمها، ولكنها الجبارة بقوتها الداخلية... الطبيعة تبدأ

بنشاطها التكويني العام من الأكثر عمومية، وتنتهي بالأكثر خصوصية [مقتبسة من 231، ص 34-35].

ومن خلال تحليل القوانين العامة للتطور العقلي ربطت ن. إ. جوبريكوفا هذا الأخير، أي التطور، أولاً - بالتكوين المنظومي للبيات المعرفية والمخططات التمثيلية المعرفية، ثانياً - بالتأكيد على أن البنية التمثيلية - المعرفية، شأنها شأن أية منظومة أخرى، تتطور، وبالتالي فإن التطور العقلي هو مظهر خاص من مظاهر العملية الشاملة للتطور. وهو يخضع لقانون من العام إلى الخاص ونشير إلى أن التطور النفسي، والتطور العقلي عند الإنسان شكل خاص يجب أن لا يتطابق مع تطور الشخصية بوجه عام. «مثلما أن الشخصية والنفس غير متطابقتين على الرغم من أنهما توجدان في وحدة، فتطور الشخصية (كخاصية اجتماعية منتظمة للفرد، ولذات العلاقات الاجتماعية) وتطور النفس يؤلفان وحدة، ولكن ليس متطابقاً» [168، ص 15].

القوى المحركة للتطور النفسي

إن مقولة التناقض هي، كما هو معروف، مقولة مركزية في الديالكتيك (و. هيغل، ف. إنغلز). فقد نظر هيغل إلى التناقض على أنه الباعث الداخلي للتطور. وتندرج مقولة التناقض في علم النفس الروسي ضمن وصف التطور النفسي لدى تحليل القوى المحركة له (أ. ن. ليونتييف، أ. ف. زاباروجيتس، س. ن. كاربوفا). وتمثل هذه القوى مختلف ضروب التناقض: التناقض بين حاجات الإنسان والظروف الخارجية، بين القدرات المتطورة (الإمكانات الحسية والروحية) وأشكال النشاط القديمة، بين الحاجات التي يحدثها النشاط الجديد وإمكانات (وسائل وأساليب) إشباعها، بين متطلبات النشاط الجديدة والقدرات التي لم تتشكل بعد. وشكل عام التناقضات الديالكتيكية بين الجديد والقديم. وبكلمات أخرى فإن التناقض بين المستوى الذي تم بلوغه من تطور المعارف

والمهارات والقدرات ومنظومة الدوافع من جهة، وأنماط صلته بالبيئة المحيطة من جهة ثانية هو القوة المحركة للتطور النفسي عند الإنسان.

ولقد صيغ هذا الفهم للقوى المحركة للتطور النفسي من قبل ل. س. فيثغوتسكي وأ. ن. ليونتيف ود. ب. الكونين. ومن خلال ذلك عولج التطور النفسي من قبلهم بوصفه تغيراً نوعياً وتقدمياً في الشخصية، تتكون في سياقه تشكيلات ثمانية بدنياميات مختلفة. «ينبغي أن يفهم من التشكيلات النمائية ذاك النمط من بناء الشخصية ونشاطها، وتلك التغيرات النفسية والاجتماعية التي تظهر للمرة الأولى في هذه المرحلة النمائية، والتي تحدد في الأساس وبشكل رئيسي وعي الطفل وعلاقاته بالبيئة، وحياته الداخلية والخارجية ومسار تطوره في هذه الفترة كلها» [248، 49].

ويمكن أن يجري التطور بطيئاً ومنسجماً أو عاصفاً واندفعاً. وقد يحمل، حسب تعريف ل. س. فيثغوتسكي، طابعاً ثورياً وأحياناً كارثياً، فالتطورات الحادة، واحتدام التناقضات، والمنعطفات في التطور يمكن أن تتخذ شكل الأزمة الحادة». وفي علم النفي تعرف خمس فترات من الأزمات حسب ما يرى ل. س. فيثغوتسكي. فأزمة الولادة تفصل بين الفترة الجنينية من التطور وسن المهد. وأزمة العام الأول تفصل بين عمر المهد وسن الطفولة المبكرة. وأزمة السنة الثالثة هي الانتقال من الطفولة المبكرة إلى سن ما قبل المدرسية. وأزمة السنة السابعة هي حلقة الوصل بين سن ما قبل المدرسية والسن المدرسية. وأخيراً فإن أزمة العام الثالث عشر تتطابق مع منعطف التطور الذي ينتقل بالإنسان من السن المدرسية إلى سن البلوغ [49، ص 248-256]. وحينها فإن المخطط العام لبعض التناوب ذي الصلة باللحظات الثابتة والمتحولة من عملية التطور يظل دون تغيير. وهنا يكون من الضروري أيضاً توجيه الانتباه إلى أن الأزمات ترتبط بالتغيرات التي تطرأ على شروط حياة الطفل، كانتقاله من الطفولة ما قبل المدرسية إلى الطفولة المدرسية.

الحالة الاجتماعية للتطور

أدخل ل. س. فيغوتسكي مفهوماً على جانب كبير من الأهمية بالنسبة لعلم النفس التربوي، وهو مفهوم «الحالة الاجتماعية للتطور». وهذا المفهوم هو منظومة ما من علاقات الطفل والوسط الاجتماعي تحدد مضمون واتجاه عملية تطور وتشكل خطها المركزي المرتبط بالتشكيلات الأساسية الجديدة. ويعكس تغير هذه المنظومة القانون الأساسي لدينامية الأعمار. «وفقاً لهذا القانون فإن القوى التي تحرك تطور الطفل في هذا العمر أو ذاك تفقد بالضرورة إلى نهي وتقويض أساس التطور لهذا العمر كله، محددة بالضرورة الداخلية إلغاء الحالة الاجتماعية للتطور ونهاية هذه المرحلة من التطور، والانتقال إلى المرحلة العمرية التالية أو الأعلى» [49، ص 260].

وفي هذا الصدد يشدد ل. س. فيغوتسكي طوال الوقت على أن التطور النفسي هو التطور الكامل للشخصية برمتها. وإن المفهوم الواسع إلى القدر الكافي للحالة الاجتماعية للتطور باعتباره يجسد علاقة الطفل مع الواقع الاجتماعي يحوي في ذاته وسيلة ممارسة هذه العلاقة، أي النشاط بعامة، والأنواع المحددة للنشاط الرئيسي بخاصة. ويرى أ. ن. ليونتييف أن «أنواعاً من النشاط تعد في هذه المرحلة رئيسية، وتكتسي أهمية كبيرة بالنسبة للتطور اللاحق للشخصية، بينما تكون أنواع أخرى أقل أهمية. فبعضها يلعب دوراً رئيسياً في التطور، في حين يلعب البعض الآخر دوراً تابعاً» [111، ص 285].

الخطوط الأساسية للتطور النفسي

وضمن خطة البحث المقترح سوف ننطلق من الموضوع المعترف بها والتي تذهب إلى أنه على الرغم من أن التطور يشمل شخصية الطفل برمتها بشكل عام، فإن بالوسع تمييز بعض الخطوط الأساسية في هذه العملية. فهناك من يعتقد أن التطور النفسي عند الطفل مثلما هو حال تطور شخصية بأكملها، يتم في آن معاً

على الخطوط التالية: المجال المعرفي (تشكل الذكاء، تطور (آليات المعرفة)، البنية النفسية ومضمون النشاط (وضع الأهداف وتكوين الدوافع وتطور العلاقة بينها، واستيعاب أساليب النشاط ووسائله)، الشخصية (النزوع، التوجهات القيمة، الوعي الذاتي، التقويم الذاتي، التفاعل مع البيئة الاجتماعية . . إلخ). ويمكن لخطوط (مناحي) تطور الطفل أن تتمثل بشكل آخر - باعتباره تطوراً لـ أ) المعارف وأساليب النشاط، ب) الآليات النفسية في استخدام الأساليب المستوعبة، ج) الشخصية والنشاط ضمنها [43، ص 30].

وتبرز لـ إ. أيداروفا من بين تلك الخطوط الخط اللغوي إلى جانب الخط العقلي وخط الشخصية [3]. والحقيقة أن في تشكل الذكاء والشخصية والنشاط جميعاً عند الطفل تتجلى القوانين الأساسية لتطور النفس من مثل الاندفاع والتكامل والانتظام والحساسية والتعويض. وسوف ندرس بالتفصيل كلاً من الخطوط الثلاثة (الذكاء، النشاط، الشخصية) لتطور الطفل مع الإشارة إلى أنها ليست مجزأة في الواقع الفعلي.

تطور الذكاء

يعالج تطور ذكاء الطفل ومجاله المعرفي في علم النفس الروسي ضمن السياق العام لنظرية لـ س. فيغوتسكي في تطور الوظائف النفسية العليا. وفي هذه النظرية يتم التأكيد على الجوهر الاجتماعي للإنسان والطابع غير المباشر لنشاطه («الأداتي»، الإشاري). وعلى العموم فذكاء الإنسان يتطور وفقاً للمستويات الأساسية التالية: من المباشر إلى غير المباشر «الأداتي = الوسيلي»، ومن العام وغير المجزأ إلى المميز، وفي الوقت ذاته إلى الانعكاس المعمّم (المجرد) للواقع، ومن اللاإرادي، العفوي، وغير المنظم إلى الإرادي. وفي مجرى تطور الذكاء عند الطفل تطرأ تغيرات على العمليات النفسية المعرفية ذاتها. فهي، على سبيل المثال، تتغير نوعياً من الأشكال اللا إرادية للتذكر إلى أشكاله الإرادية، ومن الشكل

الفعلي - الحسي والصوري - الحسي إلى شكله المجرد والمنطقي - المجرد وإلى التفكير النظري .

لقد تم الكشف عن تطور الذكاء كبنية تتعقد خلال تطور الفرد بدءاً من المرحلة المبكرة - تكون المستوى الحسي - الحركي من تطور الذكاء عند الطفل (0 - سنتان) من قبل ج. بياجيه بصورة كاملة . فقد درس بياجيه الذكاء الذي يمثل بنية النشاط الذهني على أساس تطور التفكير المنطقي عند الطفل . «تمثلت المهمة المركزية لدراسته في دراسة الآليات النفسية للعمليات المنطقية، والوقوف على الظهور التدريجي لبنيات الذكاء المنطقية الثابتة والكاملة» [150، ص 20] . وتبنى دراسة تطور المنطق عند الطفل خلال التطور الفردي على ما يلي :

- ينزع تطور الذكاء إلى التوازن، حيث أن هذا الأخير هو البنية المتوازنة للأجزاء والكل .

- يتخذ كل مستوى من مستويات تطور الذكاء ، كخبرة مكتسبة، شكل مخططات الأفعال .

- تتشكل البنيات العقلية الجديدة على أساس الفعل .

- (إن العلاقة بين 1) الوظائف (العمليات الدينامية) كأساليب لتفاعل الذات مع البيئة : بين التنظيم والتكيف الذي يتكون من توازن الاستيعاب والتلاؤم، 2) البنيات كمنظومات عقلية تتشكل بعد الولادة «تضمن استمرارية التطور وتعاقبه وخصوصيته النوعية في كل مرحلة عمرية» [150، ص 23] .

وتطور منطق التفكير، في رأي ج. بياجيه، هو تطور العمليات، «وهذه الأفعال التي تنتقل إلى الداخل هي أفعال معكوسة ومتناسقة ضمن منظومة تخضع للقوانين التي تتعلق بالمنظومة ككل» [173، ص 579]، حيث المعكوسة كانتقال إلى الفعل المناقض (كالانتقال من الوصل إلى الفصل، مثلاً)، هي المقولة

الأساسية. ويمرّ بناء العمليات، حسب ح. بياجيه، بأربع مراحل: من «الأفعال الحركية» التي تلوح في أفقها نزعة محددة إلى المعكوسية إلى المرحلة ما قبل العملياتية التي تتصف بمعكوسية الأفعال الحسية - الحركية فقط، إلى الأفعال المشخصة (الحسية) عندما «تثبت العمليات المنطقية كنتائج لتناسق أفعال الوصل والفصل وتنظيم وإقامة المطابقات التي تتخذ شكل المنظومات المعكوسة» [173، ص 583]، وأخيراً إلى العمليات الشكلية «حينما يتشكل لدى الطفل منطق الراشد... القدرة على التفكير بوساطة الفرضيات» [173، ص 587].

ويرتبط هذا الفهم للتطور العقلي (المنطقي) عند الطفل على أساس المذهب العملياتي بالتعريف الفني التعليمي العام لهذه العملية بعامة بوصفها عملية تراجعية - نشؤية وتقدمية، حيث يحدث على أساس تحسن وتطور النشاط التحليلي - التركيبي (س. ل. روبنشتين) انبناء الذكاء على نحو أكثر، وتشكل بنيته الكاملة، وتغير علاقة مركباته التي تستمر حتى في فترة الرشد. وفي هذه البنية تبرز بشكل أدق علاقات بين كل من وظائف الذكاء التي تتحد في كل واحد. وعلى هذا النحو فإن تغير المجال المعرفي عند الطفل الذي يتطور تحت تأثير (أو بمشاركة) الراشدين، والنشاط المادي - الاتصالي الذي يمارسه الطفل والتعليم، يتخذ مع العمر شكل التعقيد التدريجي لنشاطه الذهني وتشكل البنية الكاملة للذكاء بمركباته من مثل المركب الحسي - الإدراكي (الإحساس، الإدراك) والمركب الذاكروي (التذكر، التفكير) ومركب الانتباه (الانتباه) حسب ب. غ. أنانيف [7، ص 348 362]. لقد بين باحثو مدرسة ب. غ. أنانيف أن بنية الذكاء تتغير بصورة مستمرة. ففي سن 22 حتى 25 عاماً تبقى في بنية ذكاء الإنسان نواتان (حسب معطيات التحليل العاملي ومعامل الارتباط) تنجذب نحوهما الارتباطات التي توحد كافة العمليات النفسية ودلائلها. والنواة الأولى هي النواة الذاكروية، أي البنية الموحدة للتذكر والتفكير. والنواة الثانية هي نواة الانتباه. وفي سن 30-35 عاماً تتشكل في بنية الذكاء ثلاث نوى: النواة الذاكروية، والنواة المنطقية، ونواة الانتباه. وبيّن وجود نواة الانتباه أن

الانتباه . ويبين وجود نواة الانتباه أن نزوع الوعي وتركيزه اللذين يحددان انتباه الإنسان هما شرطان هامان من شروط نشاطه العقلي . وفي العامين 34-35 تشكل ضمن بنية الذكاء من جديد نواتان ، ويحدث كما لو أنه «تضييق» لها ، وتتجمع كافة العلاقات الارتباطية حول نواتي المنطق والانتباه .

ويتجلى تطور الذكاء بعد المرحلة الدراسية ، وبشكل واضح وخاص في العمر الطالبي مما يدحض تماماً موضوعه «الجمود النفسي» في مرحلتي الفتوة والرشد (إ. كلا باريد) . والعمر الطالبي هو مرحلة الابناء المعقد للذكاء (الذي يكون فردياً ومتنوعاً جداً) . «يصف معظم الباحثين عملية تطور الإنسان في هذا العمر بأنها تزايد مستمر للمقدرة الوظيفية على العمل والإنتاج ودينامية الحركة التقدمية دونما أي انخفاض أو أزمات ، بل وحتى دون استقرار للوظائف . ومما لا ريب فيه أن العمر الطالبي يتمتع بإمكانيات ضخمة للتطور ؛ ففي هذا المدى العمري تتوضع فترات الحساسية التي لما يتفجع بها بعد أثناء التعليم . . . وفي البنية المعقدة لهذه الفترة من التطور لا تبرز لحظات زيادة إحدى الوظائف (الذرى أو المثلى) مع لحظات الاستقرار فقط ، بل ومع انخفاض وظائف أخرى» [7، ص 346].

وحسب معطيات ب. ع. أنايف فإن بنية الذكاء تتغير بشكل دينامي على امتداد التطور العمري وداخل العمر الطالبي ذاته . ففي عمر 18-21 سنة تتخذ الكوكبة الارتباطية المؤلفة من وظائف مختلفة (التذكر ، التفكير ، الإدراك ، الانتباه) مظهر سلسلة صغيرة من العلاقات . بينما يتكون في عمر 22-25 سنة المركب الذي كان قد تشكل من قبل مع نواتي الذاكرة والانتباه . وفي العمر الطالبي يلعب عامل الانتباه دوراً هاماً . بيد أنه في هذه الفترة لا يشغل سوى المكان الرابع حسب عدد وقدرة العلاقات الارتباطية رغم ارياد مستوى تركيزه . هذا وإن تركيز الانتباه لا يزداد إلا في السنة الثانية والعشرين من العمر ، الأمر الذي يبرر أهمية العمل الموجه إلى غرض معين بالمقارنة مع تنظيم انتباه الطلاب في العملية الدراسية .

ويرتبط تطور التفكير ارتباطاً وثيقاً بتطور الذاكرة: تتطور الوظائف الذاكرية في التاسعة عشرة من العمر بصورة أسرع من الوظائف المنطقية، بينما تلاحظ في العشرين من العمر لوحة معاكسة. وفي السنة الثانية والعشرين تنخفض مؤشرات الوظيفيتين. ويلاحظ في العامين 18-19 من العمر استقرار نسبي في الوظائف الفكرية.

وتكتسي حقيقة أن المركب المنطقي-مركب التفكير الشفهي والمفهومي- بظل طوال الوقت واحداً من المركبات الرئيسية في بنية الذكاء أهمية عملية بالنسبة لعلم النفس التربوي. ومن الجلي أن التعلم والتكوين، ولا سيما التعلم المنظم والتكوين الذاتي عامل قوي جداً ومؤثر على الدوام، ومؤيد للمستوى الرفيع من النشاط الفكري عند الإنسان وقدرته على العمل الذهني.

ومن خلال تطور المجال المعرفي عند الطفل يتحسن مضمون وعيه ويتغير بصورة نوعية. وتسمح الدراسات النفسية الدلالية التي أجريت في الأعوام الأخيرة (إ. يو. أرتيموف، ف. ف. بيترينكو، أ. غ. شميلييف وغيرهم) بتصور هذا المضمون في شكل بعض من بنيات الواحدات المنفصلة ذات المستويات التي تظهر المعاني والمقولات كتجليات لها. ولعل من الملائم هنا أن نذكر مرة أخرى موضوعه ل. س. فيغوتسكي حول أن المعنى الكلامي هو واحدة المعاشرة والتعميم. فالمعاني المعممة أو المقولات هي بالتحديد تكون الشكل الذاتي أو لوحة العالم في وعي كل إنسان. وهذه اللوحة هي لوحة فردية، وهي في ذات الوقت يمكن أن تكون واحدة بالنسبة للناس الذين يتطورون في ظل شروط متشابهة. «في منظومة تصورات كل فرد ثمة خصوصية تخصه وحده فقط، وتؤلف تجربته الفردية وتتوقف عليها. فصور «الوالدين الطيبين» و«الزوج المثالي أو الزوجة المثالية» تشكل عبر المحاكاة المباشرة واستيعاب تجربة الأهل، ومن الكتب المقروءة وقنوات الاتصالات الجماهيرية، وهي تستدعي تشكل المعايير الأخلاقية و«المقاييس المثالية» التي يقبل

الفرد بها على تقويم ذاته وتقويم الآخرين، وتقتضي في نهاية الأمر تنظيم حياته، وتحدد شخصيته» [165، ص 39]. من هنا ينبغي الاعتراف بالأهمية الفائقة للتنظيم السليم لشروط حياة الطفل ونشاطه (اللعب، التعلم) والمعاشرة والتعاون معه، أي تشكيل البيئة التكوينية التي توائم أهداف تطور الطفل (ف. ف. ر. روتسوف، ف. إ. بانوف، ف. أ. ياسفين). وبكلمات أخرى ينبغي أن يقوم الراشد ذاته بتنظيم عملية انتقال الخارجي والاجتماعي إلى الداخلي والنفسي ضمن خطة تشكيل مضمون وعي الطفل وتطور شخصيته. وتدعى هذه العملية الاستدخال أو «قلب» الخارجي إلى الداخلي (ل. س. فيغوتسكي، ج. بياجيه، ب. غالبرن وغيرهم). يقول فيغوتسكي: «إن كل وظيفة تظهر خلال التطور الثقافي للطفل على المسرح مرتين، وفي مستويين، في البداية - المستوى الاجتماعي، ثم المستوى النفسي، إنها تظهر بادئ الأمر بين الناس كقولة نفسية بينية، ومن ثم داخل الطفل كمقولة نفسية داخلية» [48، ص 145].

مستويات التطور العقلي

صاغ ل. س. فيغوتسكي موضوعاً هاماً جداً بالنسبة لعلم النفس التربوي حول مستويي التطور العقلي عند الطفل: مستوى التطور الواقعي (المستوى الراهن من الإعداد الذي يعرف بمستوى الذكاء الذي يحدد بمساعدة المسائل التي يتمكن التلميذ من حلها بصورة مستقلة)، والمستوى الذي يعرف بمنطقة تطوره القريب. ويبلغ الطفل هذا المستوى الثاني من التطور النفسي بالتعاون مع الراشد ليس عن طريق المحاكاة المباشرة لأفعاله، وإنما بحل المسائل التي تقع في منطقة إمكانياته العقلية. يقول ل. س. فيغوتسكي: «إن الإمكانية الكبيرة أو الضعيفة لانتقال الطفل عما يستطيع القيام به بصورة مستقلة إلى ما يمكنه القيام به بالتعاون ما هي إلا العرض الأشد حساسية والذي يسم دينامية تطور الطفل والنجاح في نشاطه العقلي. وهي تتطابق تماماً مع منطقة تطوره القريب» [47، ص 248]. وعلى أساس ذلك تمت صياغة مبدأ «التعليم الاستباقي» الذي يتحدد به التنظيم الفعال للتعليم

الموجه نحو تفعيل وتطوير النشاط الفكري عند المتعلم، وتشكيل القدرة على اكتساب المعارف بصورة مستقلة بالتعاون مع الراشدين والمتعلمين الآخرين، أي أن يتطور ذاتياً. ولا يقصد بالتعليم الاستباقي السبق الزمني بالنسبة للمستوى الواقعي من تطور الطفل فحسب، وإنما إعادة النظر بطابع التعليم ذاته أيضاً. ويؤكد ل. ف. زانكوف أن التسهيل غير المشروع للمادة الدراسية، والوتيرة البطيئة غير المسوغة لدراستها، والإعادة المتكررة الرتيبة لا تستطيع، فيما يبدو، أن تساعد على التطور السريع للتلاميذ [72]. فالتغيرات يجب أن تكون في تعميق المادة الدراسية والحجم الكبير للتحليل والتعميم النظريين الذي يطور التفكير النظري عند التلاميذ.

وتجدر الإشارة إلى أن تطور الذكاء لا يحصل بذاته، وإنما نتيجة التفاعل متعدد المناحي للطفل مع الناس الآخرين: في المعاشرة والنشاط، ولا سيما النشاط الدراسي. وترز استقلالية التفكير وسرعة استيعاب المادة الدراسية ورسوخها، وسرعة التوجه لدى حل المسائل غير المقتنة، وإمكانية التفريق بين الأساسي وغير الأساسي (الثانوي) والمستوى المتباين للنشاط التحليلي-التركيبى وانتقادية العقل (ن. د. ليفيتوف، ن. أ. مينجينسكايا)، وكذا وتيرة التقدم والسرعة في تشكل التعميم واقتصادية التفكير (ز. إ. كالميكوفا، ف. أ. كروتيتسكي) كمعايير للتطور العقلي والذكائي. وواضح أن المعيار الأساسي لتطور ذكاء الطفل هو القدرة على حل مسائل ذات أنماط مختلفة بصورة مستقلة وعلى نحو مبدع، والانتقال من المسائل الاستراتيجية (الاجترارية) إلى المسائل الإبداعية. ويعتبر مستوى الانعكاسية، أي درجة وعي الطفل لأفعاله ولداته و«أنا»ه المؤشر الأساسي على تطور الطفل وتطور وعيه. وتصبح الانعكاسية آلية أساسية تتوسط مختلف نواحي تطور شخصية الطفل بما في ذلك تطور الذكاء عنده.

تطور الشخصية

يتم تطور الإنسان بوصفه شخصية ضمن السياق العام «لدربه الحياتي» (س. ل. روبنشتين) الذي يعرف بأنه تاريخ «تشكل الشخصية وتطورها في

مجتمع ما، وتطور الإنسان بوصفه معاصراً للعهدِ المحدد، وترباً لجيل معين». ويعتقد ب. غ. أنانيف أن لدرب الحياة أطواراً محددة، مرتبطة بالتغيرات التي تطرأ على نمط الحياة ومنظومة العلاقات والمنهج الحياتي. إلخ. يقول: «إن أطوار الدرب الحياتي تترك بصماتها على المراحل العمرية لتطور الفرد إلى درجة أن بعض المراحل العمرية تبدو في الوقت الراهن كأطوار درب الحياة تحديداً، كالطفولة المبكرة والطفولة ما قبل المدرسية والطفولة المدرسية» [7، ص 266].

وتتطور الشخصية كعملية «تنشئة اجتماعية للفرد» ضمن شروط اجتماعية معينة، شروط الأسرة والمحيط القريب، وفي شروط اجتماعية وسياسية واقتصادية معينة للإقليم والبلد، وفي ظل التقاليد القومية والشفافية والاجتماعية والأنثروبولوجية لذلك الشعب الذي يعتبر ممثلاً له. وتلك هي الحالة الجمعية لتطور الشخصية. وكما أكد ل. س. فيغوتسكي فإن في كل طور من أطوار درب الحياة تتكون في ذات الوقت حالات اجتماعية معينة من التطور باعتبارها علاقة خاصة تقوم بين الطفل وواقعه الاجتماعي المحيط. ويرى فيغوتسكي أن حالة التطور الاجتماعية «تحدد بصورة كلية وكاملة تلك الأشكال وذلك الدرب الذي إذا ما اتبعه الطفل فإن يكتسب خصائص جديدة للشخصية مستمداً إياها من الواقع الاجتماعي كمصدر أساسي للتطور، ذلك الدرب الذي يصبح فيه الاجتماعي فردياً» [49، ص 258 - 259].

وينظر إلى الحالة الاجتماعية للتطور التي تحتوي على منظومة العلاقات ومختلف مستويات التفاعل الاجتماعي وشتى أنماط النشاط وأشكاله بوصفه شرطاً أساسياً لتطور الشخصية. ويمكن لهذه الحالة أن تتغير من قبل الإنسان، مثلما يحاول أن يغير مكانته في العالم المحيط بعد أن يعي أنها لا تتناسب وإمكانياته. وإذا لم يحصل ذلك ينشأ تناقض مكشوف بين نمط حياة الطفل وإمكانياته (أ. ن. ليونتييف).

وتبعاً لما يراه أ. ف. بتروفسكي فإن الحالة الاجتماعية للتطور أو، بصورة أوسع، البيئة الاجتماعية يمكن أن تكون ثابتة أو متغيرةً مما يعني الثبات النسبي والتغير النسبي في تلك الوحدة الاجتماعية التي يوجد فيها الطفل أو الإنسان [167، ص 21]. ويستدعي الدخول إلى حياة الوحدة الاجتماعية للطفل باعتبارها الجوهر الاجتماعي اجتياز ثلاثة أطوار: التكيف مع المعايير النافذة في تلك الوحدة، ومع أشكال التفاعل والنشاط، والتفرد كإشباع «الحاجة الفردية في الشخصية القصوى»، وتكامل الشخصية في هذه الوحدة. ولئن كان التفرد يتصف «بالبحث عن الوسائل والأساليب لإبراز فرديته» لكي يزول التناقض بين هذا المسعى ونتيجة التكيف («أصبح مثل الجميع في الوحدة»). فإن التكامل «يحدد بالتناقضات بين ميل الذات الذي تكون في الطور السابق لأن يكون مقدماً بصورة مثالية بقدراته وميزاته التي تعد هامة في الوحدة، وبين حاجة الوحدة إلى قبول واستحسان وغرس تلك الصفات الفردية التي تصدر عن الذات وتروق لتلك الوحدة، وتتناسب مع قيمها وتساعد على نجاح النشاط المشترك». إلخ [167، ص 22]. ويعتبر النشاط المشترك الذي يتحقق ضمن إطار النشاط الرئيسي والذي تفرضه «الحالة الاجتماعية المحسوسة للتطور التي تجري فيها حياة الطفل» (أ. غ. أسمولوف) واحداً من أهم شروط تطور الشخصية في أية حالة اجتماعية.

ويظهر التكيف والتفرد والتكامل (حسب أ. ف. بتروفسكي) كآليات لتفاعل الإنسان والوحدة الاجتماعية، وكاليات لتنشئة الاجتماعية وتطوير شخصيته الذي يتم من خلال حل ما ينشأ خلال هذا التفاعل من تناقضات. ويرتبط تطور شخصية الإنسان بتشكيل وعيه الذاتي وصورة «الأنا» - «أنا» - التصور، «أنا» المنظومة»، وتغيير مجال الحاحات والدوافع، والزروع كمنظومة علاقات، وتطور الانعكاس الشخصي وآلية التقويم الذاتي. وتنصف جميع مناحي تطور الشخصية بالتناقض الداخلي وتغاير التركيب. فمن خلال مثال تغير التقويم الذاتي عند التلميذ الصغير

يتبين أن التغير غير متزامن في المركبات البنوية من الناحيتين الكمية والنوعية . ولقد سبقت ملاحظة أن عملية التقويم الذاتي عند الطفل لا تؤدي إلى تشكل التقويم عنده لتكوين شخصي إلا في نهاية هذا العمر . وفي هذا الصدد، وحسب معطيات أ. ف. زاخاروفا، فإنه مع الزمن تتناقص في جميع أوجه النشاط كمية التقويمات الذاتية المبالغ فيها، ويزداد عدد التقويمات الذاتية المخفضة مما يدل على نمو العلاقة النقدية بالذات عند الأطفال . ولكن ذلك لا يزيد من ملائمة التقويم الذاتي . فعدد الدارسين الذين يقومون ذواتهم بصورة ملائمة لا يربو على 40 - 50٪ [116، ص 86].

وعلى صعيد الشخصية يمضي تطور الطفل، مثلما هو على صعيد الذكاء، من لا إرادية واندفاعية وموقفية الاستجابات السلوكية والسلوك بوجه عام إلى إراديته وقابليته للتنظيم . وتتجلى هذه النزعة في قدرة الطفل على توجيه سلوكه ووضع الأهداف بصورة واعية، والبحث عن وسائل تحقيقها وإيجادها بشكل مقصود متجاوزاً العراقيل والصعوبات . وتؤلف الإرادية والتنظيم الذاتي الخط المحوري لتطور ذكاء الطفل وشخصيته . وإرادية السلوك تقوم على الانتقال التدريجي من التنظيم الخارجي إلى التنظيم الذاتي . ومن الواضح بشكل خاص أن هذه النزعة تتجلى لدى تشكل الرقابة الذاتية التي تستمد من الرقابة الخارجية والتقويم . وتؤخذ موضوعات علم النفس النمائي هذه دوماً بعين الاعتبار من قبل المعلمين المجرّبين عند قيامهم بتنظيم الرقابة على معارف التلاميذ وتقويمها . فمن الخارجي إلى الداخلي، ومن النشاط الذي ينظمه المعلم إلى تنظيمه الذاتي من قبل التلميذ . تلکم هي الطريق الرئيسية لتطوير الشخصية وتطورها الذاتي عند الطفل .

لقد بيّنت بحوث ل. س. فيغوتسكي وأ. ن. ليونتييف ود. ب. إلكونين ول. إ. . بوجوفيتش أن تطور الطفل كشخصية يتحدد بالتكون المتعاقب والمتسلسل

لتشكيلات الشخصية الجديدة. وأجرت ل.إ. بوجوفيتش تحليلاً لها داخل خمس مراحل عمرية من تطور شخصية الطفل [30، ص 30-34]. وفي هذا الصدد نقول: «إن نشوء التصورات المشحونة بالانفعال والتي تحت سلوك الطفل رغم تأثيرات البيئة الخارجية هو التشكيلة المركزية الجديدة، أي التشكيلة الشخصية الجديدة لدى طفل السنة الأولى من الحياة». وتسمي ل.إ. بوجوفيتش هذه التصورات «التصورات الدافعة». ففعلها يححر الطفل «من تحكم التأثيرات الخارجية». ومع أن الطفل ذاته لا يعي ذلك بعد، إلا أنه يشرع بالتحول إلى ذات. وفي السنة الثالثة من العمر، أي في نهاية الطفولة المبكرة، «تعتبر منظومة الأنا» والحاجة التي تولدها هذه التشكيلة الجديدة إلى أن يفعل هو وحده هي التشكيلة المركزية الجديدة»، الأمر الذي تعبر عنه قوتان: «أريد» و«يجب». ويحدث تكون الوعي الذاتي.

وترتبط المرحلة حتى 7 - 8 سنوات عند ل.إ. بوجوفيتش مع تشكل الطفل كـ «فرد اجتماعي». وفي هذا تقول: «تنشأ لديه الحاجة إلى موقع ونشاط ذي أهمية اجتماعية يضمن هذا الموقع». وفي سنوات 12-14 تتكون «القدرة على وضع الهدف»، أي على تحديد الأهداف الواعية ووصفها. وحتى 15-16 سنة يتكون «الأفق الحياتي».

وتتطابق الفترات العمرية التي تناولتها ل.إ. بوجوفيتش مع فترات أزمات السنة الأولى والثالثة والسابعة وسن المراهقة. ولعل الأساسي والهام بالنسبة للممارسة التربوية هي النتيجة التي تراعي الموضوعات التي ساقها ل.س. فيغوتسكي، والتي تكمن في أن من الضروري أن يراعي المربي خصائص تطور شخصية المتعلمين. وهذا من شأنه أن يساعد على استبعاد حدة الأزمات العمرية عند التلاميذ، وتفادي نشوء الإحباط (التوتر النفسي، القلق... إلخ) والشدات العصبية.

وتكتسي المراحل المبكرة (حتى السنة السابعة) من تطور شخصية الطفل أهمية خاصة بالنسبة للفهم الصحيح لهذه العملية . وهذا هو «التكوين الشخصي» بالمعنى الخاص للكلمة، أي التشكل والتطور الفردي للشخصية . ولقد نظرت ف . س . موخينا، وهي من الباحثين الرواد لهذه المشكلة، إلى تطور الشخصية كتشكل ذي مستويات ومتسلسل لنية الوعي الذاتي عند الطفل . وفي هذه البنية خمس حلقات : الاسم الخاص والجسم، والمطالبة بالاعتراف، والهوية الجنسية، والزمان النفسي والمكان الاجتماعي للشخصية . وتعتبر الهوية (التماهي) والانفصال وتفاعلهما، وفق ف . س . موخينا، اليات تطور الشخصية [146، ص 56-97].

وتشدد موخينا على أن «القيمة ذات الأهمية العامة هي بالنسبة للمجتمع والشخصية بنية الوعي الذاتي الإنساني التي يشكلها الاسم الخاص، والتقويم الذاتي، والمطالبة بالاعتراف، وتصور الذات كمثلة لجنس معين وتصور الذات في الزمان (في الماضي والحاضر والمستقبل)، وتقويم الذات بالنسبة للحقوق والواجبات [145، ص 58]. وتظهر الدراسات العديدة التي أجرتها ف . س . موخينا وتلاميذها أن على المعلم أن يكون مهتماً بتلميذه . ويتعين عليه لدى اختبار شكل مخاطبة تلميذ الصف الأول، ولا سيما تلميذ السادسة من العمر، أن يتذكر أن لقب (كنية) الطفل «ينفره» لأنه اعتاد على اسمه . وتنصح ف . س . موخينا بأن يخاطب المعلم التلاميذ (المنحدرين منهم من أسر غير ميسورة بشكل خاص) في بداية التعليم بأسمائهم دون أن يخشى تقويم أفعال الطفل بصورة إيجابية : «بيتا، أنت كدع!»، «ماشاش، أنت ذكية» إلخ . وعندما يعي الطفل ذاته صبياً أو بنتاً فإنه وبمساعدة المعلم والأسرة يكون موقعه الجنسي (الاجتماعي) . فالصبي يجب أن يكون أقوى، وعليه أن يأخذ على عاتقه العناية بالبنت، كما يجب أن يوجه اهتمامه نحوها .

وتلاحظ ف . س . موخينا بحق أن جمع الأطفال دائماً في المخاطبة العامة «يا أطفال» أو «يا أولاد» ليس صحيحاً تماماً . ومن الضروري تأكيد وتشبيت

خصوصية ما يتوجب توجيه انتباه البنات إليه عند تكوين شخصية الطفل «الأنثة، التماسك، الرقة، الطيبة، النظافة، الأناقة، الإنسانية، الانتباه، الشفقة... إلخ» والصبيان «الشجاعة، الحسم، المسؤولية، الشهامة، الأمانة. إلخ». وكم هي أساسية فكرة ف. س. موخينا حول خصائص تشكل الأفق الحياتي للطفل على أساس توجيه تصوراته عن نفسه ماضياً وحاضراً ومستقبلاً. ويمكن صياغة الموقع الحياتي لتلاميذ الصف الأول على النحو التالي: اليوم من أجل الغد. ولقد أظهرت دراستها أن العدد الأكبر من الأطفال يتوجه ليس إلى ماضيه، وإنما إلى مستقبله. وتتعلق هذه الموضوعية في المقام الأول بالتطور العادي، وليس بالتطور المنقوص (أي التطور الذي لا تشبع من خلاله تلك الحاجات كالمطالبة بالاعتراف. إلخ). ومن المهم بوجه خاص أن يراعيها المعلم الذي يعمل في زمن إعادة البنيات الاجتماعية للمجتمع، وتغيير الآراء السائدة، وأنماط السلوك في الوعي الفردي للناس، ولاسيما الأطفال منهم. وعلى المعلم أن يكون تصوراً متفائلاً عن المستقبل لدى الطفل بشكل موجه، وأن يرسخ الأفق الحياتية الإيجابية، ويعارض النزعات إلى الموقف التشاؤمي والعلمي إزاء الواقع.

ولدى وضع تصور عام حول التعليم الإنساني المطور الذي يتجه نحو تكوين شخصية فعالة وقبسية (ك. د. د. او شينسكي، ل. ن. تولستوي، ف. أ. سوخوملينسكي، ج. كورجاك، ف. ف. دافيدوف وغيرهم كثيرون). ولقد أولت ف. س. موخينا اهتماماً خاصاً بتكوين الموقف من الحقوق والواجبات السائدة في المجتمع لدى الطفل. وطرحت فكرة موفقة حول تحويل واجبات الأطفال إلى حقوقهم التي «ينهض» وعيها وفهمها باحترام الذات عند الطفل. ولنتقارن المخاطبة التي ألفناها: «يجب عليكم، يا أولاد، أن تجلسوا بهدوء»، «عليكم أن تعملوا بصورة مستقلة أثناء الدرس» بالصيغة التي اقترحتها 'ف. س. موخينا: «لكم الحق، يا أولاد، في الهدوء، وفي العمل المستقل - فاستفيدوا من هذه الحقوق».

ولعل بنية الوعي الذاتي لشخصية الطفل التي وصفتها ف. س. موخينا: «أنا بيتيا، ولد جيد، كنت وأكون وسوف أكون - لي الحق، وعلي...» ... «تثل ذلك الأساس الذي يشاهد لدى كل إنسان، حيث يحظى مضمونٌ ثرٌ مليءٌ به تبعاً للتقاليد والتنظيم الاجتماعي من جهة، وللطريق الفردي لتطور الشخصية من جهة أخرى» [145، ص 64] وتتدى مركبات هذه البنية في الوعي الذاتي لكل تلميذ، وتبعاً لمستوى تطوره الشخصي والعمرى بطبيعة الحال. وهي تحدد موقعه بوصفه تلميذاً، وتحدد علاقته بالتعلم وبالمعلم والمدرسة.

ووفقاً لما يراه أ. ف. بتروفسكي فإن من الممكن أن يكون تطور الشخصية كوحدة للاستمرارية والانقطاع. وفي هذا الشأن يقول: «تعر الاستمرارية في تطور الشخصية (كمظومة) عن الثبات النسبي في قانونية انتقالها من طور إلى آخر في هذه الوحدة الاجتماعية التي تعد بالنسبة له مرجعاً. ويتصف الانقطاع بتغيرات نوعية تولدها خصائص إدماج الشخصية ضمن شروط تاريخية معينة، مرتبطة بتأثير العوامل التي ترجع إلى تفاعلها مع المنظومات «المجاورة»، وفي هذه الحالة مع منظومة التكوين القائمة في المجتمع» [168، ص 21]. فالحالة الاجتماعية للتطور برمتها تحدد تطور شخصية الإنسان الذي يمر بحالات من التكيف والتفرد والتكامل كأطوار كبيرة وصغيرة لهذه العملية.

إن معالجة تطور الشخصية التي عرست ووصعت أول ما وُضعت من قبل علم النفس الروسي (ل. س. فيغوتسكي، أ. ن. ليونتييف، ب. غ. أنانيف، أ. ف. بتروفسكي) تأتي ضمن سياق التصور الذي يذهب، حسب ما يقول ل. س. فيغوتسكي، إلى أن «التطور عملية مستمرة من الحركة الذاتية التي تتصف في المقام الأول بالشئ والتكون الدائم للجسد الذي لم يكن موجوداً في المراحل السابقة... وبوحدة الاجتماعي والشخصي أثناء صعود الطفل على درجات التطور» [49، ص 248]. ووفقاً لرأي ل. س. فيغوتسكي ثمة معالجة أخرى للتطور

تجد تجسيداً لها في نظريات النشوء المبدع الذي توجهه هبة حيائية داخلية ذات استقلال ذاتي للشخصية التي تتطور ذاتياً على نحو موجه نحو غرض معين، وتوجهه إرادة تأكيد الذات والتطور الذاتي» [49، ص 248]. وإن التحليل الذي أجراه س. د. سميرنوف للقوى المحركة لتطور الشخصية وشروطه، والذي يعرض في النظريات الأجنبية المعروفة على نطاق واسع، يبين كيفية معالجة هذه القوى والشروط [202، ص 147].

حسب س. فرويد فإن الرغبات الفطرية أو الغرائز، حيث يعترف بالرغبات البيولوجية كمصدرٍ وحيدٍ للطاقة النفسية، هي أساس التطور الفردي والشخصي.

- حسب ك. يونغ فإن التطور هو «التمرد» باعتباره تمييزاً عن المجتمع. ويتمثل الهدف النهائي للتمرد في الوصول إلى أعلى نقطة من «الذات» والوحدة الكاملة والكلية لجميع البنيات النفسية.

- حسب أ. أدلر فإن للإنسان منذ ولادته خاصية هي «الشعور الاجتماعي» الذي يدفعه للدخول إلى المجتمع، وتجاوز الشعور بالنقص الذاتي الذي ينشأ في الأعوام الأولى من الحياة، والظفر بالتفوق بمختلف ضروب التعويض.

- حسب ك. هورني فإن الشعور بالقلق وانعدام الراحة فـ (الخوف المتأصل) وما يولده من نزعة إلى الأمن إلخ هو مصدر الطاقة الأساسي لتطور الشخصية.

ومن الواضح أن تطور الشخصية وصيرورة الإنسان كشخصية وككائن اجتماعي متعدد الموضوعات كثيرها إلى حد ما مما يوفر إمكانية تحديد الشروط الداخلية والخارجية في ان معاً، «ثمة تناقضان أساسيان يحددان جوهر الإنسان وتطوره وتنوع صفاته الجوهرية بائتلافاتها في مركبات موسومة، وهما: أ) الاغتراب عن الطبيعية والعلاقة بها، ب) الاغتراب عن المجتمع والجماعة

والآخرين والعلاقة بهم» (232، ص 27). وإن القول بتأثير كلٍّ من شروط التطور بشكلٍ مطلق هو مشكلة التجريدات النظرية والأسس المنهجية في التفسير.

تطور الإنسان بوصفه ذاتاً للنشاط

حينما يتطور الطفل، فإنه يتشكل أيضاً كذاتٍ للنشاط. ومنطلق هذا الموقف يتمثل في التأكيد على أن «التوجيه الواعي للتطور النفسي عند الطفل يتحقق في المقام الأول عن طريق توجيه ... النشاط الرئيسي» [111، ص 306] الذي يبدو اللعب قبل أي شيء آخر في سن ما قبل المدرسية، والنشاط الدراسي في العمر المدرسي الصغير بمنزلته. وهنا يبرز سؤال عما إذا كان نشاط الطفل نفسه، والطفل بوصفه ذاتاً له يتغيران ويتطوران. وكما تبين دراسات د. ب. إلكونين وأ. ن. لونتيف فإن نشاط الطفل يتغير بصورة نوعية في سياق تطوره محدثاً - إلى جانب التطور العقلي وتطور الشخصية - خطأً ثانياً على الطريق المعقد لتشكل الإنسان. ولاحظ د. ب. إلكونين لدي بحثه تغير الفعل المادي عند الطفل في الطفولة المبكرة بصورة متتابعة (بالاشتراك مع الراشد في أدائه مع ما يتضمنه ذلك متابعة ومحاولات) أن التغير لا يلحق بالحالة الاجتماعية للتطور فقط، بل وبالفعل المادي ذاته. ففي اللعب والدراسة يتم نشاط الطفل على مستوى الوعي والتوجه الغرضي والوقوف على العلاقة الإرادية بين الدوافع والأهداف، وتعتقد الجانِب العمليّاتي من النشاط [238، ص 50].

ولعل أول ما يتشكل لدى الطفل خلال التطور هو القدرة على الوقوف وبشكل إرادي على العلاقة بين الدافع (الذي من أجله ينفذ النشاط) والهدف (الذي ينبغي الحصول عليه نتيجة النشاط). ويتعلم الطفل التخطيط لأفعاله وتنظيمها وتطويعها وتنويع عمليات (أساليب) النشاط واستبدالها. ففي اللعب الذي يتحقق فيه الفعل اللعبي، كالركوب على العصا كما لو كان على صهوة الحصان، مثلاً، تولده الحاجة إلى القيام بالفعل مثل جميع الراشدين عن طريق فعل الاستبدال.

ويستدعي هذا الفعل تعيين الشبيه . وهو ما يتم مع هدفٍ محددٍ يظهر فيه أسلوب الفعل - «امتطاء الحصان» . وفي الأفعال المادية الأكثر تعقيداً يتميز تعاقب الأفعال ، ويتم إتقان أسلوب الفعل المعمم . وفي الألعاب التمثيلية ، حيث يراعي الطفل قواعد الفعل ، فإنه يتقبل دوراً معيناً ويؤديه . وتكون لدى الطفل مهارات الرقابة الذاتية والتنظيم الذاتي على أساس تشكل القدرة على عكس الأهداف والأفعال وأساليب أدائها ، أي على أساس الانعكاس المادي . وبكلمات أخرى تتكون لدى الطفل بوصفه ذاتاً للنشاط خلال تطوره إمكانية التوجه العرضي (الفرض الهادف) والتنظيم الذاتي والإرادة ورسم حدود أساليب الفعل بدقة من أجل حل مختلف المسائل في شتى المواقف الحياتية . ويكشف تحليل الموضوعات الأساسية التي تسم عملية تطور الطفل عن : أولاً- إن جميع الخطوط التي تحدثنا عنها هي ، في واقع الحال ، ذات ارتباط متبادل ، ويتوقف بعضها على البعض الآخر . وهذا يعني أن تحققها معاً هو وحده الذي يؤلف ذلك التغير التقدمي الذي يمكن أن يسمى تطوراً نفسياً وشخصياً للإنسان بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى . ثانياً- التشديد على أن التطور يحدث تحت تأثير البيئة الاجتماعية وفي الحالة الاجتماعية المعينة للتطور ، وفي موقف التعليم والتربية في المقام الأول . وهذا يرتبط بتشديد جميع موضوعات علم النفس التربوي التقدمي على أهمية التعليم الذي يطور ويربي بوسائل المواد الدراسية ثالثاً الإشارة إلى أن تطور الإنسان يحدث من خلال تفاعله مع الآخرين ، وفي النشاط وفي التربية والتعليم . وهذه واحدة من أهم موضوعات علم النفس التربوي .

لقد شدد س . ل . رونسشتين على «أن الطفل يتطور ، حين يتربى ويتعلم ، وليس يتطور ويتربى ويتعلم . ويعني ذلك أن التربية والتعليم يندرجان ضمن عملية تطور الطفل ذاتها ، ولا يبينان عليها فقط ... » ثم «إن الصفات النفسية الشخصية للطفل ، وقدراته وخصائص طبعه ... إلخ لا تظهر فحسب ، بل إنها تتكون في

مجرى النشاط الذاتي للطفل ...» [193، ص 192]. من هنا نستخلص الأطروحة
السيكولوجية حول ضرورة التنظيم الخاص لتعلم التلميذ باعتباره نشاطه الدراسي،
الأمر الذي سوف نتناوله في الأقسام التالية من الكتاب.

3 - التعليم المطور في نظام التكوين الروسي

التطور من خلال التعليم

في الثلاثينيات من القرن الماضي صاغ ل. س. فيغوتسكي أحد المبادئ
الفكرية الأساسية في التعليم المعاصر: «التعليم لا يقتضي أثر التطور، وإنما يقوده
وراءه». ولئن كان الجزء الأول من هذا المبدأ يثبت الارتباط بين التطور النفسي
والتعليم، فإن الجزء الثاني يقتضي الإجابة على السؤال: كيف يقود التعليم التطور،
وما هي الآليات النفسية التي تضمن هذا الدور الذي يلعبه التعليم. وفي هذا
الصدد أشار ل. س. فيغوتسكي إلى أن تطور الطفل «... يكتسي طابعاً داخلياً مما
يعني أن هذا هو عملية واحدة تندمج فيها تأثيرات النضج والتعليم سوية» [46، ص
286]. ولقد أرست دراسات ل. س. فيغوتسكي نفسه ود. ب. إلكونين وف. ف. دافيدوف
الأسس النفسية لوضع تصور كامل حول التعليم المطور يعكس الأقسام
الأربعة لإلحاق الطفل بالعالم بصورة فعالة: الدخول إلى عالم الطبيعة، وعالم
الثقافة الإنسانية العامة، وعالم الآخرين ذوي الشأن، وكذا تطوير الوعي الذاتي
عند الطفل [169].

وفي الوقت الحاضر أُعدّ وبشكل منتظم اتجاهان أساسيان في التعليم المطور:
اتجاه ف. ف. دافيدوف واتجاه ل. ف. زانكوف. وإذا كان الاتجاه الأول يقوم على
موضوعات ل. س. فيغوتسكي ود. ب. إلكونين وأ. ن. ليونتييف، فإن الاتجاه
الثاني هو خبرة جميع المنجزات التربوية والنفسية التي عاصرها ل. ف. زانكوف
وأدركها بشكل نقدي ونقحها بصورة مبدعة. وبقدر كافٍ من الريبة قوم
ل. ف. زانكوف نفسه هذه التجربة في بداية الإعداد لمنظومته التجريبية وعند

الانتهاء منها. ورأى أن إمكانيات الاعتماد على انجازات التربية وعلم النفس لم تتسع إلى الحد الذي تكون فيه ملحوظة بالمقارنة مع الفترة السابقة.

التعليم المطور حسب نظام زانكوف

يوجه ل. ف. زانكوف لدى طرحه مهمة التطوير السريع للتلاميذ نظرةً تقويمية انتقادية إلى التسهيل غير المشروع من وجهة نظره للمادة الدراسية، والوتيرة البطيئة غير المسوغة لدراساتها وإعادتها الرتيبة [72]. ويجد زانكوف أن المادة الدراسية تتصف في نفس الوقت «بقلة المعلومات النظرية وطابعها السطحي وإخضاعها إلى التلقيح صد المهارات». ولعل أول ما يوجه التعليم نحوه، في اعتقاد ل. ف. زانكوف، هو تجاوز تلك النقائص في التعليم. ويقوم النظام التجريبي للتعليم المطور الذي وضعه ل. ف. زانكوف على المبادئ التالية:

- مبدأ التعليم على مستوى عالٍ من الصعوبة. ويقتضي تطبيق هذا المبدأ الالتزام بمقاييس الصعوبة، وتجاوز العقبات، والتبصر في الارتباط المتبادل للظواهر المدروسة وتنظيمها (يمكن أن يكون مضمون هذا المبدأ مناسباً للإشكالية في التعليم).

- مبدأ الدور الريادي للمعارف النظرية. ووفقاً لهذا المبدأ يعتبر إتقان المفاهيم والعلاقات والارتباطات داخل المادة الدراسية وبين المواد الدراسية ليس أقل أهمية من اكتساب المهارات (يمكن أن يكون مضمون هذا المبدأ متناسباً مع أهمية فهم المبدأ العام للفعل).

- مبدأ وعي التلاميذ لتعلمهم الذاتي. ويوجه هذا المبدأ التعليم نحو تطوير الانعكاس ووعي النفس بالنفس كذات للتعلم (يمكن أن يكون مضمون هذا المبدأ متناسباً مع تطوير الانعكاس الشخصي والتنظيم الذاتي).

- مبدأ العمل على تطوير جميع الدارسين . وتبعاً لهذا المبدأ ينبغي مراعاة الخصائص الفردية . فعلى التعليم أن يطور الجميع ، ذلك لأن «التطور هو نتاج التعليم» (يمكن أن يكون مضمون هذا المبدأ متناسباً مع أسنة العملية التكوينية) .

وتتمثل الخصائص المميزة لنظام ل. ف. زانكوف في التوجه نحو التطوير العالي والعام للتلاميذ (وهذه هي الميزة المحورية للنظام) والمستوى العالي من الصعوبة التي يجري بها التعليم ، والوتيرة السريعة لسير المادة الدراسية والزيادة الحادة للثقل النوعي للمعارف النظرية . إن نظام التعليم هذا يطور تفكير الدارسين والمجال الدافعي لديهم ، ويعلم فهم المعنى العام والكشف عنه ، والمحتوى الأساسي لما يقرأ .

وفي عمل إ. إ. أرغينسكايا ون. يا. دميتريشينا وأ. ف. بولياكوف و. إ. رومانوفسكايا وغيرهن المعنون «نعلم وفق نظام ل. ف. زانكوف» (1991) عرض للنظام الكامل للتعليم الذي يقوم على المبادئ التي أرساها ل. ف. زانكوف ، ويشار في هذا الشأن إلى أن من الواجب أن يكون هناك في بداية التعليم ، وأثناء تعليم القراءة في الصفوف الأولى ، مثلاً ، «شعور انفعالي-جمالي كلي» . فكلية الشكل المتكون ، وكلية الإدراك ، وكلية فهم النص أساساً ونقطة انطلاق للتعميق والتمييز اللاحقين لمواد الاستيعاب .

التعليم المطور حسب نظام دافيدوف

يعارض نظام التعليم المطور عند ف. ف. دافيدوف نظام التعليم القائم في المقام الأول بالاتجاه المبدئي للمعرفة ونشاط التلاميذ المعرفي . ومعروف أن التعليم القائم يتجه في الغالب الأعم من الخاص والمحسوس والفردى إلى العام والمجرد والكلية ، ومن الحالة والواقعة إلى المنظومة ، ومن الظاهرة إلى الجوهر . ويسمى ف. ف. دافيدوف تفكير الطفل الذي يتطور في مجرى ذلك التعليم التفكير الحبري (الإمبيرىقي) . وفي السياق النظري العام لأعمال ل. س. فيسغوتسكي ود. ب. الكونين طرح ف. ف. دافيدوف سؤالاً حول إمكانية الإعداد النظري

لنظام تعليمي جديد باتجاه معاكس للاتجاه التقليدي : من العام إلى الخاص ، ومن المجرد إلى المحسوس ، ومن المنظومة إلى الفردي . ويسمى ف . ف . دافيدوف تفكير الطفل الذي يتطور خلال هذا التعليم التفكير النظري ، والتعليم ذاته -التعليم المطور . وقد اعتمد ف . ف . دافيدوف في ذلك على المنطلقات النظرية لكل من ل . س . فيغوتسكي ود . ب . إلكوين التي تتعلق بأن الأهمية الأساسية للتعليم على صعيد التطور العقلي يتم التعبير عنها في المقام الأول من خلال مضمون المعارف المستوعبة (د . ب . إلكوين) الذي تعتبر مناهج (أو أساليب) تنظيم التعليم من مشتقاته .

ويسوق ف . ف . دافيدوف ستة فروقات أساسية بين المعرفة الخبرية والمعرفة النظرية (حيث أن مصطلح «المعرفة» هو مصطلح عام بالنسبة لـ «التجريد» و«العميم» و«المفهوم» [63، ص 129-130] .

المعرفة الإمبيريقية (الخبرية)

1 - تشكل المعارف الخبرية من خلال مقارنة الموضوعات والتصورات عنها ، وفي النتيجة تتميز الصفات العامة .

2 - عند المقارنة يتم تمييز مجموعة معينة من الموضوعات التي تنتمي إلى فئة محددة (على أساس الصفة العامة الصورية ، دون الكشف عن ارتباطها الداخلي) .

3 - تعكس المعرفة التي نعتمد على الملاحظة في تصور الموضوع صفاته الخارجية .

المعرفة النظرية

1- تظهر المعارف النظرية لدى تحليل دور ووظيفة العلاقة الخاصة والمعينة داخل المنظومة الكلية . وتعد العلاقة من الناحية التكوينية الأساس الأولي لكافة مظاهر المنظومة .

2 - في مجرى التحليل تتكشف العلاقة الأولية تكوينياً ، والأساس العام وحوهر المنظومة الكلية .

3 - تعكس المعرفة التي تنشأ على أساس التحويل الذهني للموضوعات علاقاتها وصلاتها الداخلية «متجاوزة» حدود التصور .

4 - تثبت صلة العلاقة العمومية الموجودة بشكل واقعي للمنظومة الكلية مع مظاهرها المختلفة بوصفها صلة العمومي بالفردية .

5 - يكمن جعل المعارف حسية في استخلاص وتبيان المظاهر الخاصة والفردية للأساس العمومي للمنظومة الكلية.

6 - يتم التعبير عن المعارف في أساليب النشاط العقلي، ومن ثم بالوسائل الإشارية - الرمزية .

4 - توضع الصفة الصورية على قدم المساواة مع الصفة الخاصة والفردية .

5 - تكمن عملية جعل المعارف في انتقاء الايضاحات والأمثلة التي تدحل في هذه الفئة من الموضوعات .

6 - تعتبر الكلمات - المصطلحات وسيلة لتثبيت المعارف .

ويقدم ف. ف. دافيدوف وصفاً للمعرفة النظرية التي يتم الحصول عليها نتيجة التجريد والتعميم الجامعين . وهذه المعرفة تؤلف أساس التعليم المطور . ويشدد على أهمية فعل التحليل الذهني (والتركيب بالتالي)، وليس فقط المقارنة والتحليل على الأساس التكويني الأولي وارتباط جميع الصفات لإظهار واستدراج الأسلوب المعمم في النشاط الذهني . وثمة ميزة أخرى للمعرفة النظرية لا تقل أهمية عن تلك، وتكمن في أن لدى تشكيلها تتكشف وتثبت صلة العمومي بالفردية والارتباطات داخل المنظومة الكلية وفهم جوهرها، مما يستدعي نشاطاً ذهنياً فعالاً (وليس تصوراً فقط) . وتكمن الميزة الثالثة التي ينبغي الإشارة إليها في شكل وجود المعرفة النظرية . وهذا الشكل، في نظرية ف. ف. دافيدوف، هو، قبل كل شيء أساليب النشاط العقلي، وأساليب الأفعال المعممة .

ويقام هذا الفهم للمعرفة النظرية والاتجاه الأساسي في التعليم بوصفه انتقالاً أو صعوداً من المجرد إلى المحسوس على تفسير سيكولوجي خاص آخر لمبادئ فن

التعليم القائمة . فبعد أن بحث ف. ف. دافيدوف مبادئ فن التعليم العامة المتمثلة في الوعي والحسية والتسلسل وسهولة المبال والتعلمية يؤكد على طبيعة نفسية وتربوية خاصة أخرى لها [61].

أولاً- يتحول مبدأ التسلسل إلى مبدأ التباين النوعي لمراحل التعليم التي تتناسب كل واحدة منها مع المراحل المختلفة للتطور النفسي . ثانياً- يتحول مبدأ سهولة المبال إلى مبدأ التعليم المطور ممتلئاً مضموناً جديداً، «عندما يمكن وبصورة طبيعية توجيه وتأثير التطور ومحتواه عن طريق تنظيم التأثير التعليمي» . ثالثاً يحمل مبدأ الوعي مضموناً جديداً باعتباره مبدأ النشاط . وأثناء ذلك لا يتلقى التلاميذ المعلومات بصورة جاهزة، بل من خلال استيضاح شروط نشأتها والوقوف عليها بوصفهما أسلوبين من أساليب النشاط . وهذا المبدأ الثالث أصبح أساساً (ف. ف. دافيدوف، ف. ف. رويسوف) لتشكيل نموذج جديد من التعليم كمحول ومسترجع لنشاط المتعلمين . رابعاً- ويثبت ف. ف. دافيدوف مبدأ الحسية باعتباره مبدأ المادية . وعند تطبيق هذا المبدأ فإن على المتعلم أن يظهر المادة- الموضوع ويتصوره على صورة نموذج . وهذه خاصية جوهرية لنشاط التعليم المتحول المسترجع حينما يحتل التصور النموذج والإشاري-الرمزي لسيره ولنتيجته مكانة هامة .

وينبغي أن يعد التعليم المطور في النشاط الدراسي على أساس استيعاب مضمون المواد الدراسية تبعاً لبنية هذا النشاط وخصائصه . ويصوغ ف. ف. دافيدوف الموضوعات الأساسية التي لا تصف مضمون المواد الدراسية فحسب، بل وتلك القدرات التي يجب أن تتكون لدى الدارسين أثناء استيعاب هذه المواد في النشاط الدراسي :

«1- إن استيعاب المعارف التي تحمل طابعاً عاماً ومجرداً يسبق تعرف الدارسين على المعارف الأكثر خصوصية وحسية . ويتوصل الدارسون إلى هذه الأخيرة من العام والمجرد كأساس وحيدٍ لها .

2- إن المعارف التي تكون مادة دراسية معينة أو أقسامها الرئيسية، إنما يستوعبها الدارسون من خلال تحليل شروط نشأتها والتي تصبح بفضلها ضرورية .

3 عند إبراز مصادر موضوعات هذه المعارف أو تلك يتعين على الدارسين أن يتمكنوا قبل كل شيء من الكشف في المعلومات الدراسية عن العلاقة الجوهرية العامة والأولية من الناحية التكوينية، والتي تحدد مضمون موضوع هذه المعارف وبنيتها .

4- يسترجع الدارسون هذه العلاقة في نماذج مادية أو تخطيطية أو حرفية تسمح بدراسة صفاتها في صورتها الخالصة .

5- على الدارسين أن يتمكنوا من تعيين العلاقة الأولية من الناحية التكوينية للموضوع المدروس ضمن منظومة المعارف الخاصة به التي تحتفظ، إلى جانب ذلك، بتلك الوحدة التي تضمن الانتقال الذهني من العام إلى الخاص وبالعكس .

6- على الدارسين أن يتمكنوا من الانتقال من أداء الأفعال على المستوى الذهني إلى أدائها على المستوى الخارجي وبالعكس» [63، ص164].

لقد لاقى التعليم المطور حسب نظام د. ب. إلكونين وف. ف. دافيدوف الذي تغلغل في ممارسة التعليم المدرسي شرحاً شمل مناحيه كافة، وذلك في أعمال ل. إ. أيدارفا وأ. ك. ماركوفا وف. ف. روبتسوف وأ. ز. زاك وف. ف. ريبيكين وم. م. رازوموفسكايا وغ. غ. غرانيك وغيرهم . وتجسدت فكرة التعليم المطور

ذاتها بإيجاز في أنظمة التعليم التجريبية لكل من د. ن. بوجويا فلنسكي وس. ف. جويكوف وم. ف. كوسيلوفا وإ. يا. كابولونوفيتش وب. إ. خايف [المزيد من التفصيل انظر 231]، وكذلك في أعمال ت. ف. نيكراسوفا وغ. ن. كودينا ور. غ. ميلرود وآخرين، وفي «النموذج الجديد للتكوين العام - الأيكولوجيا والديالكتيك» الذي تقدم به ل. ف. تاراسوف، تستخدم أيضاً، في الجوهر، المبادئ الأساسية للتعليم المطور التي وضعها د. ب. إلكونين وف. ف. دافيدوف ويدل ذلك كله على أن التعليم المطور هو، في الواقع، توجيه المعلم للتطور النفسي عند التلميذ من خلال ما يتمتع به من إمكانيات كامنة وآفاق التغلغل الواسع في الممارسة العملية للتعليم.



إن اكتساب الإنسان للخبرة الفردية في المحيط الاجتماعي وفي مؤسسات التكوين الخاصة هو نتيجة التفاعل المعقد بين التطور والتعليم والتربية، حيث أن التطور هو الهدف النهائي للتعليم، بينما يعتبر التعليم نفسه (مع التربية) شرطاً وأساساً للتطور الذي له مستوياته وخطوطه واتجاهاته. وإن التعليم المطور هو التطبيق المثمر لمبدأ التعليم الذي يسبق التطور، حسب ما يراه ل. س. فيغوتسكي.

القسم الثالث

المربي والتلاميذ- ذوات العملية التكوينية

العالم العظيم وتلميذ المدرسة الابتدائية يقفان على سلم واحد، ولأنهما على طرفي نقيض -سلم تطور الشخصية وكمالها، أحدهما في ذروته، والآخر في الدرك الأسفل منه... ولكن هذا وذاك يعملان على السواء -بعقليهما يتعلمان، كلّ بطريقته الخاصة. فهما عاملان في حقل واحد، مع أنهما في طرفين مختلفين منه.

ب. ف. كابريف

مقالات في فن التعليم - نظرية التكوين

الفصل الأول

ذوات العملية التكوينية

1- مقولة الذات

وصف عام لمقولة الذات

إن مقولة الذات، كما هو معروف، هي واحدة من المقولات المركزية في الفلسفة، وخاصة في الأنثولوجيا (أرسطو، ديكارت، كانت، هيجل). وهي تسترعي اهتماماً كبيراً في علم النفس المعاصر (س. ل. روبنشتين، ك. أ. أبولخانوفا - سلافسكايا، أ. ب. بروشلينسكي، ف. أ. ليكتورسكي). وكما يلاحظ س. ل. روبنشتين فإن «المهمة الأساسية للفلسفة (الأنثولوجيا) ... هي مهمة الكشف عن ذوات الأشكال المختلفة وأساليب الوجود وشئ أشكال الحركة» [193، ص 275]. من هنا تصبح مهمة الكشف عن ذوات النشاط وتعريفها هي أحد أهم أشكال الحركة. ويتوضع تحليل ذوات النشاط التكويني الذي يتضمن شكلين من ارتباطاته المتبادلة - التربوي والتعليمي، في سياق المهمة الفلسفية العامة والتربوية المحددة سواء بسواء.

ما هي مواصفات الذات من موقع فلسفي عام؟ سوف نعرض هذه المواصفات وفق رؤية س. ل. روبنشتين.

أولاً- توجد مقولة الذات دوماً مع مقولة الموضوع. وتحت تأثير ذلك يثبت س. ل. روبنشتين جانبيين يرتبط كل منهما بالآخر في معرفة الوجود، وفي

«الكشف عن الوجود للمعرفة»، وبصدد علاقة «الوجود الذي يُعرف» بالإنسان العارف: (1) الوجود كواقع موضوعي، وكموضوع للوعي من جانب الإنسان، (2) الإنسان كذات، وكعارف ومكتشف للوجود الذي يمارس عليه وعيه الذاتي» [193، 326].

ثانياً- الذات العارفة، أو «ذات المعرفة العلمية هي ذات اجتماعية تعي الوجود الذي يُعرف من قبلها في صور متشكلة تاريخياً واجتماعياً» [193، ص 326]. وهنا تجدر الإشارة إلى مبدأ أ. ن. ليونتييف عن أن التناقض بين الذاتي والموضوعي بوجه عام ليس تناقضاً مطلقاً يقول أ. ن. ليونتييف: «ينجم تناقضهما عن التطور وعلى كامل امتداده تظل التحولات المتبادلة بينهما والتي تقضي على ما لهما من «أحادية الجانب»» [111، ص 157].

ثالثاً- يمكن أن توجد الذات الاجتماعية وتتحقق في النشاط، وفي وجود الفرد أيضاً.

رابعاً- عند البحث في مشكلة علاقة «الأنا» والإنسان الآخر يوجه س. ل. روبنشتين الانتباه نحو أن «الأنا» تقتضي نشاطاً ما، وعلى العكس «فإن النشاط الإرادي والموجه والمنظم بصورة واعية يستدعي بالضرورة شخصاً فاعلاً، وذاتاً لهذا النشاط، أي «أنا» الفرد المعني» [193، ص 334] وهذا الوضع يتبدى كواحدة من الخصائص الأساسية ليس للذات فقط، بل وللنشاط ذاته.

خامساً- والذات هي الشخص الفاعل بصورة واعية، والذي يعتبر وعيه الذاتي: «وعي النفس بالنفس بوصفها الكائن الذي يعي العالم ويغيره، وباعتبارها ذاتاً وشخصاً فاعلاً من خلال نشاطه العملي والنظري، وذاتاً لنشاط الوعي ضمناً» [193، ص 335]. ويتخذ هذا التعريف شكل الحكمة «الإنسان بوصفه ذات الحياة».

سادساً- تعرف كل ذات مشخصة عبر علاقتها بالذات الأخرى (كما أشار

إلى ذلك أ. سميث وك. ماركس في نظرية المرأة التي يشكل الإنسان بطرس وفقها تقويمه الذاتي حين ينظر إلى بافل وكأنه ينظر إلى مرآة أخذاً تقويمه بالحسبان).

سابعاً- إن كلمة «أنا» بتمثيلها الفردية والعمومية، هي ذات جماعية. «بما أن الأنا، كل أنا، هي أنا عمومية، فإنها ذات جماعية، وهي ائتلاف الذوات، «جمهورية الذوات» وائتلاف الشخصيات. وهذه «الأنا» هي «نحن» في واقع الحال» [193، ص337].

وتكمن الخاصية الثامنة في أن ذات النشاط تتشكل وتتكون في هذا النشاط الذي تتمكن تحديته من إظهار وتحديد الذات نفسها. ووفقاً لما قاله س. ل. روبنشتين فإن الذات لا تكشف ولا تتجلى في أعمالها وفي وقائع نشاطها الذاتي الإبداعي فقط، بل وإنها تتكون وتتحدد فيها أيضاً. ولذا فإن بالإمكان تحديد ما يكون عليه حالها من خلال ما تقوم به؛ إذ باتجاه نشاطها يمكن تحديدها وتكوينها. وليس ثمة إمكانية للاعتماد على هذا سوى إمكانية التربية التي هي أقل ما يقال عنها إنها من طراز رفيع» [مقتبسة من، 35 ص6].

ونشير أيضاً إلى خاصية تاسعة للذات. وتستخلص هذه الخاصية من التحليل المعرفي والنفسي على نحو خاص لعملية الانعكاس، ومقولة الشكل «الذاتي» (أ. ن. ليونتييف). وتبعاً لما يقوله أ. ن. ليونتييف فإن معرفة الواقع وانعكاسه توجد هناك في الواقع ذات نشيطة («متحركة») تنمذج الموضوع وارتباطاته. واعتماداً على الأطروحة السيكلولوجية العامة حول توقف النشاط على دوافع الذات وانفعالاتها وحالاتها، أدخل أ. ن. لونتيف مفهوم «تحيز» الانعكاس كنشاط له تابع للذات [122، ص125-126].

ومن المهم أن نشير إلى أن ج. بياجيه، حين تناول مفهوم الذات من مواقع أخرى عملياتية-، نظر إلى المعالية أيضاً كواحدة من خصائصها الرئيسية. «إنه يشدد بحق على أن الذات كالموضوع الذي لا «يعطى» للذات بصورة جاهزة، وإنما

يُستعاد من قبلها في بنية المعرفة كما لو أنه «ينى» من قبلها من أجل ذاتها، فإنها هي أيضاً «لا تعطي» لذاتها بكل ما لها من نيات داخلية. وهي، إذ تنظم الموضوع من أجل ذاتها، فإنها تقيم عملياتها الخاصة، أي أنها تجعل من ذاتها واقعاً من أجل ذاتها» [104، ص 50].

ومن وجهة نظر ج. بياجيه فإن الذات توجد في تفاعل مستمر مع البيئة. ففعالية التكيف الوظيفية التي تُفطر عليها وتبني بوساطتها البيئة التي تؤثر فيها. وتحلّي هذه الفعالية في الأفعال الأساسية التي تعدّ أنواع تحويل الموضوع ونقله المختلفة (الانتقال، الجمع، الإقصاء) وتكوين البنيات من بينها. ويشدد ج. بياجيه على فكرة مهمة بالنسبة لعلم النفس التربوي، تتعلق بوجود تفاعل دائم بين الذات والموضوع يجري ضمن سياق التفاعل السابق والاستجابة السابقة للذات. وتشير ل. ف. أ. بولخوفا في معرض تحليل موقع ج. بياجيه ومدرسة جنيف بأكملها إلى أن صيغة «مثير-استجابة» ينبغي، في رأي بياجيه، أن تظهر على نحو «مثير-نشاط-ذات منظمة-الاستجابة» [150، ص 23]. وبكلمات أخرى فإن ذات الفعل والنشاط، والتفاعل بالمعنى الأوسع للكلمة، الذات المرتبطة بالموضوع هي البداية النشيطة والمسترجعة والمحوّلة. إنها الطرف الناشط على الدوام [انظر 181، الفصل الخامس].

الذات والشخصية

أوضحت مشكلة الذاتية في العقود الأخيرة موضوع دراسة خاصة في علم نفس الشخصية (ك. أ. أبولخوفا، أ. ف. بروشلينسكي، ف. إ. سلوبودجيكوف، ف. أ. بتروفسكي) [انظر 1، 181، الفصل 9]. وقد تم تناول فكرة ذاتية الإنسان التي تعني «... خاصية التقرير الذاتي لوجوده في العالم» (ف. أ. بتروفسكي)، باعتبارها فكرة استنادية لهذا المجال من مجالات علم النفس. وفي معرض دراسة العلاقة الداخلية بين الشخصي والذاتي عبر هذه المقولة يشير بتروفسكي إلى «أن تكون

شخصية... يعني أن تكون ذاتاً للنشاط والمعايشة والوعي الذاتي» ونسوق فيما يلي أدلة ف. أ. بتروفسكي:

«أولاً- أن تكون شخصية- يعني أن تكون ذاتاً للحياة الخاصة، وتقيم اتصالاتك الحيوية (بالمعنى الواسع) مع العالم». ويشمل ذلك الجوانب الجسمية والسيكوفيزيائية والنفسية والاجتماعية وسواها مما له صلة بالعلاقة المتبادلة بين الإنسان ومحيطه الطبيعي والاجتماعي.

ثانياً أن تكون شخصية يعني أن تكون ذاتاً للنشاط المادي الذي يبدو الإنسان من خلاله طرفاً فاعلاً.

ثالثاً- أن تكون شخصية- يعني أن تكون ذاتاً «للمعايشة»، حيث تتشكل، في اعتقاد ف. أ. بتروفسكي، ذلك العام الذي يضمن تحديد جوانب التأثير المتبادل. ويشير بتروفسكي إلى فكرة هامة على صعيد فهم الارتباط بين هذه المقولات بقوله: «... أن تكون شخصية كذا للمعايشة أمر غير ممكن دون هذا الحد أو ذاك من التصور المثالي (الانعكاسية) للإنسان في حياة الآخرين».

رابعاً- وتبعاً لما يراه ف. أ. بتروفسكي فإن تكون شخصية- يعني أن تكون ذاتاً للوعي الذاتي، مما يتضمن التقويم الذاتي واكتشاف «الأنا» الخاصة وغيرها من التكوينات الشخصية- الخاصة وعند البحث في الذاتية باعتبارها خاصية تكوينية للشخصية أدخل ف. أ. بتروفسكي مفاهيم هامة بالنسبة لعلم النفس التربوي، كمفهوم «الذاتية الواقعية» بوصفها لحظة من لحظات التشكل والانتقال إلى هذه الحالة التي تجعلها تتناسب مع ظهور الشخصي في الإنسان، ومفهوم «الذاتية المنعكسة». «فالدات الحقيقية لا يمكن أن لا تكون ذاتاً من أجل ذاتها، إضافة إلى أنها ذات لوجودها من أجل الآخر» [171، ص 42].

التصور السيكي تربوي للمواصفات الذاتية

إننا نذكر مرة أخرى المواصفات الأساسية للذات بغية تحليل كافة إمكانيات إسقاط هذه المقولة على العملية التكوينية. وهذه المواصفات (في صيغة من التصور تحمل قدراً كافياً من الإرادية والتوجهية العملية) هي : 1- إن الذات تشترط الموضوع، 2- إن الذات اجتماعية بشكل (وسائل، أساليب) فعلها (المعرفي والعملي)، 3- إن الذات الاجتماعية تملك شكلاً فردياً من أشكال تحققها، فالذات الاجتماعية تتمثل في كل فرد وبالعكس، 4- إن النشاط المنظم بشكل واع هو دوماً نشاط ذاتي، وفيه تشكل الذات نفسها، 5- إن ذات النشاط الفردي هي شخص فاعل بصورة واعية، 6- إن الذاتية تعرف في منظومة العلاقات مع الآخرين بأنها نشيطة ومتحيزة. 7- إن الذاتية هي كلية المعاشرة والنشاط والوعي الذاتي والوجود التي لا تقبل التحليل. 8- إن الذاتية هي البداية الدينامية التي تتشكل وتتلاشى، والتي لا توجد خارج التفاعل ذاته (التفاعل بين الشخصيات، التفاعل الاجتماعي، التفاعل من خلال النشاط). 9- إن الذاتية هي مقولة نفسية بينية. ولعل من الضروري أن نضيف إلى هذه المواصفات الذاتية للإنسان خاصيته كشخصية وكذات. وحسب ما يراه إ. أ. كليموف فإنها تتضمن الاتجاه والدوافع والموقف من المحيط والنشاط والذات، والتنظيم الذاتي الذي يتجسد في تلك الصفات كالتأهب والتنظيم والأناة والانصباط الذاتي والابتكار، وخصائص الذكاء الفردية والانفعالية [90، ص 89]. وجميع هذه المواصفات كاملة أو ناقصة تخص ذوات العملية التكوينية أيضاً.

2 - خصائص ذوات العملية التكوينية

الذات الإجمالية للنشاط التكويني

عند تقديم وصف لذوات النشاط التربوي والدراسي تجدر الإشارة قبل كل شيء إلى أن كل مرب وتلميذ باعتباره ذاتاً اجتماعية (جماعة تربوية أو دراسية)

يؤلفان معاً ذاتاً إجمالية لعملية التكوين كلها. والذات الإجمالية، إذ تمثل القيم الاجتماعية، فإنها تتمثل في كل نظام تعليمي ومؤسسة من جانب الإدارة والهيئة التدريسية والجماعة الدراسية (إدارة المعهد، رئاسة القسم، العمادة، المجموعات التعليمية...). ويوجه نشاط الذوات الإجمالية وينظم من قبل القواعد والمعايير والوثائق المبرمجة. وإن لكل من الذوات المشخصة التي تندرج في الذوات الإجمالية أهدافها المنسقة والموحدة. وهي تتمثل في صورة نتائج محددة، ولكن مع تحديد الوظائف والأدوار، الأمر الذي يجعل العملية التكوينية نشاطاً معقداً ومتعدد الأشكال. ويتمثل الهدف العام من العملية التكوينية بوصفها نشاطاً في الإبقاء على الخبرة الاجتماعية التي جمعتها الحضارة والشعب والوحدة الاجتماعية وتطويرها اللاحق. وهو ما يتحقق بهدفين متجهين بصورة متقابلة وهما النقل والاستقبال (التلقي)، وتنظيم استيعاب هذه الخبرة وتمثلها. وفي هذه الحالة نتحدث عن ذات مثالية إجمالية للعملية التكوينية كلها، والتي تتحدد فعالية تأثيرها عن طريق وعي طرفيها للهدف العام والحضاري والهام.

المجال الدافعي للذوات النشاط التكويني

يعتبر المجال الدافعي للذوات العملية التكوينية إحدى خصائصها. ويتكون هذا المجال من جانبين. وتعمل ذات النشاط التربوي في المخطط المثالي في سبيل تحقيق الهدف العام- «من أجل التلميذ ثم من أجل ذاته». وتذهب ذات النشاط الدراسي في الاتجاه المعاكس لهذا المخطط: «من أجل ذاته في سبيل تحقيق الهدف العام» كأفق قصي وغير واضح على الدوام. والنقطة العامة بالنسبة للعملية التكوينية «من أجل التلميذ» من جانب المربي و«من أجل الذات» من جانب التلميذ تحدد، حسب مصطلح أ. ن. ليونتييف، الدافع النفعي «الذي يعمل بصورة واقعية». فهو بالتحديد يصف أفعال الذات الإجمالية المثالية التي يمثلها المربي والتلميذ. هذا

وتتوضع الدوافع «المفهومة» في أساس العملية التكوينية، من غير أن تدرك دوماً بدرجة كاملة ليس من قبل التلميذ فحسب، بل ومن قبل المربي أيضاً.

مادة نشاط الذات في العملية التكوينية

إن إجمالي قيم الوعي الاجتماعي ومنظومة المعارف وأساليب النشاط التي يلتقي نقلها من جانب المربي بأسلوب محدد لاستيعابها من قبل المتعلم هي مادة العملية التكوينية بوصفها نشاطاً للذات الإجمالية، أي ما يتوجه إليه هذا النشاط. وإذا ما تطابق أسلوب المتعلم في الاستيعاب مع منهج الفعل الذي يعرضه المربي، فإن النشاط الإجمالي يجلب الرضا لكلا الطرفين. أما إذا ما لوحظ أن في هذه النقطة تعاوتاً، فإن ذلك يؤدي إلى اختلال وحدة المادة ذاتها.

التطور والتطور الذاتي للذوات

يرى س. ل. روبنشتين أن الخاصية الهامة لذات النشاط الذي تشكل وتتطور فيه، لا ترتبط بتطور التلميذ (كما يُظن عادةً) فقط، بل وبالتطور الذاتي للمربي نفسه أيضاً. وتكمن خصوصية العملية التكوينية في تبادلية (إمكانية التكامل، إمكانية التحقيق المتبادل) هاتين الظاهرتين: تطور التلميذ يشترط التطور الذاتي المستمر للمربي الذي هو شرط تطور التلميذ.

وللتنويه فإن ب. ف. كابتيريف يصور الذات الإجمالية المثالية للعملية التكوينية كما لو أنها حقل تكويني واحد، حقل التعلم والتطور. كتب يقول: «ترتبط الحاجة إلى التطور الذاتي والتطور المعلم المبدع والتلميذ. فمعلم المدرسة الذي يتخيل نفسه حكيماً كاملاً، وليس ثمة ما يحمله على التعلم أكثر: لا ينتمي إلى هذا الحقل، ولا يحتل أي درجة في سلم التطور. إنه غريب عن العمل التكويني. وهو بجانب الثقافة ويجافي الأعمال ويقف دون استيعابها ودون تطوره

الشخصي» [83، ص 601]. إن ذاتي العملية التكوينية «محكوم عليهما» بالتطور الذاتي الذي تعد قوته الداخلية مصدر تطور كل منهما وباعثاً عليه .

الذات في منظومة العلاقات

تعكس خصوصية ذات العملية التكوينية تلك الصفة الهامة المتمثلة في تشكل الذات في منظومة علاقاتها مع الآخرين . وتتمثل العملية التكوينية في أي نظام تربوي من قبل مختلف الناس والجماعات (الهيئة التدريسية والتعليمية، مجموعة الصف . . إلخ) «تندمج كل ذات فردية في ذوات جماعية مختلفة في الآن نفسه . فمنظومات النشاط المعرفي المختلفة بمعاييرها ومقاييسها تتكامل داخل الفرد في كل معين . ووجود هذا الأخير هو شرط لا بد منه لوحدة الأنا» [105، ص 281]. ولذا فإن مشكلة الذات الجماعية تصبح مشكلة تربوية - تعليمية إنتاجية مستقلة، مشكلة العلاقة المتبادلة بين الدارسين (با . ل . كولومينسكي) والهيئة التعليمية كحالة خاصة من حالات الوحدة الاجتماعية (أ . ف . بتروفسكي، أ . إ . دونتسوف، إ . ن . إميليانوف وغيرهم) .



تتصف ذوات العملية التكوينية بصفات عامة تخص ذات المعرفة والنشاط والحياة، وبصفات خاصة بهم كذوات للعملية التكوينية تحديداً والتي تتجلى فيها خصائصهم .

الفصل الثاني

المربي بوصفه ذاتاً للنشاط التربويّ

1 - المربي في عالم النشاط المهنيّ

مهنة التربية

يتضمن علم النفس التربوي بصورة تقليدية قسماً خاصاً هو «سيكولوجية المعلم»، حيث يتمّ التشديد على أهمية الدور المهني للمعلم والنظر في وظائفه وقدراته وإمكانياته وتحليل المطالب التي توجه إليه والتوقعات الاجتماعية التي تشكل في المجتمع بالنسبة له. وتلاحظ أ. ك. ماركوفا أن «المهنة هي أشكال من النشاط نشأت عبر التاريخ، وهي ضرورية للمجتمع. ويتعين على الإنسان من أجل أدائها أن يمتلك جملة من المعارف والمهارات، ويتمتع بقدرات مناسبة وبخصائص مهنية هامة» [130، ص 15].

ومهنة المعلم أو المربي، شأنها شأن مهنة الطبيب، هي واحدة من أقدم المهن. وفيها تدّخر الأجيال المتعاقبة الخبرة التي تمتد إلى آلاف السنين. والمربي، في الجواهر، هو حلقة الوصل بين الأجيال، وحامل الخبرة التاريخية- الاجتماعية. ولعلّ الكمال الثقافي - الاجتماعي للشعب، وللحضارة بعامّة، وتعاقب الأجيال من الأمور التي تتوقّف إلى حد بعيد على دور المدرسة- المعلم.

وفي عالم المهن المتبدل التي يبلغ عدد الإجمالي بضع عشرات الآلاف، فإن مهنة المعلم (المربي) تظل ثابتة على الرغم من تغير مضمونها وشروط العمل فيها وقوامها الكمي والكيفي. وتبين الدراسات الاجتماعية أن القوام الكمي للمعلمين، وإن تغير منذ عام 1980م حتى عام 1994م على نحو غير منتظم حسب السنوات وفي المدينة والريف، فإنه حتى العام 1993م كان يتنامى بشكل إيجابي [203]. ومما يسترعي الاهتمام هو واقعة تأنيث مهنة المربي في جميع أنحاء العالم، وفي روسيا بشكل خاص، إذ تتجاوز نسبة المرأة - المعلمة 80% [203، ص 10]، الأمر الذي لا يستطيع إلا أن يترك على طابع تربية الصبية والفتيان الأثر الرجولي المنشود.

والمربي، إذ يظهر كذات فردية للنشاط التربوي، فإنه يعتبر في الوقت نفسه ذاتاً اجتماعية، وحامل المعارف والقيم الاجتماعية. وبمقتضى ذلك يتوحد على الدوام المستوى القيمي والمستوى المعرفي في الخاصية الذاتية للمربي. وفي هذا الشأن أيضاً فإن المستوى الثاني يشتمل على صعيدين اثنين: المعارف الثقافية العامة والمعارف المهنية المادية والدراسية. ولما كان المربي ذاتاً فردية فإنه يعتبر دوماً شخصية بكل تنوع خصائصها النفسية - الفردية والسلوكية والاتصالية.

مهنة التربية بين المهن الأخرى

في دراسات إ. أ. كليموف تمثل كافة أنواع المهن مخططات علاقة الإنسان بالعالم المحيط به، الطبيعة والناس والتقانة. إلخ ويسمح المنهج الذي اقترحه لتحليل المهن بتصنيفها حسب مادة العمل وأهدافه وطابع الأفعال وأدوات العمل وشروطه. وتنقسم جميع المهن حسب مادة (موضوع) العمل إلى طبيعية وتكنولوجية وإشارية وفنية (الأشكال الفنية) واجتماعية (التفاعل بين الناس). ويحدد إ. أ. كليموف خمسة مخططات للنشاط المهني: «الإنسان - الطبيعة»، «الإنسان - التقانة»، «الإنسان - الإشارة»، «الإنسان - الشكل»، «الإنسان - الإنسان» [88 - 90]. وتنتمي مهنة التربية إلى نمط «الإنسان - الإنسان». ويتحدد

هذا النمط من المهن، تبعاً لما يراه إ. أ. كليموف، بصفات الإنسان التالية: دوام المزاج الجيد أثناء العمل مع الآخرين، والحاجة إلى المعاشرة، والقدرة على وضع النفس ذهنياً في مكان الإنسان الآخر، والسرعة في فهم مقاصد الآخرين وهو أجسدهم ومزاجهم، والسرعة في فهم العلاقات المتبادلة بين الناس، وجودة التذكر والاحتفاظ بالمعلومات المتعلقة بالصفات الشخصية لأناس كثيرين ومختلفين. . إلخ ويتسم إنسان هذا المخطط المهني بالقدرة على الإشراف والتعليم والتربية «والقيام بالأفعال المفيدة في مجال خدمة مختلف حاجات الناس»، والقدرة على الإصغاء والإنصات وسعة الأفق، والثقافة اللغوية (الاتصالية)، و«الاتجاه الحميمي للعقل وملاحظة تجليات مشاعر الإنسان وعقله وطبعه وسلوكه، والإمكانية أو القدرة على التصور الذهني، ومقدرة عالمه الداخلي تحديداً دون أن يلصق به عالمه الخاص أو عالم آخر معروف من خلال التجربة» و«المدخل التصميمي إلى الإنسان القائم على الثقة بأن الإنسان يمكن أن يكون، وأن يصبح أفضل على الدوام»، والقدرة على التعاطف، وقوة الملاحظة، و«الإيمان العميق والمتفائل بصوابية فكرة خدمة الشعب بوجه عام»، وتجاوز الوصفيات غير المقتنة، ودرجة رفيعة من التنظيم الذاتي [90، ص 176-181].

وإذا ما أخذنا بالحسبان أن مخطط «الإنسان - الإنسان» يتصف بمجموعة محددة من الاشارات والاهتمامات والخصائص الشخصية النمطية للإنسان (ج. هولاند، إ. أ. كليموف)، فإن خصائصه المهنية هي، على ما يبدو، ذات بعدٍ نمطي فردي بصورة عميقة.

ولتحليل الأهلية المهنية للإنسان الذي يعمل حسب مخطط «الإنسان - الإنسان» فإن قائمة الإشارات الخلافية مع هذا النمط من الاستخدام المهني تحمل أهمية فائقة. «وتعدّ عيوب الكلام، والكلام غير المعبر والانطواء والانكفاء على الذات وغياب المعاشرة والنقائص الجسمية الواضحة والتشاغل

والتباطؤ الزائد وغير ذلك مما يدعو للحزن وعدم الاكتراث بالناس، وغياب علامات الاهتمام الخالي من الطمع بالإنسان - الاهتمام «هكذا ببساطة» [90، ص 181] تلك هي لوحة معممة لذات المهنة من غط «الإنسان - الإنسان». وتتقدم مهنة التربية التي تدخل في هذا النمط أيضاً بمجموعة كاملة من المطالب الخاصة التي تعتبر المعرفة المهنية الواسعة والثقافة الفنية التعليمية الأساسية منها.

وعند النظر في النشاط التربوي من موقع مادة العمل فإن ما يسترعي الاهتمام هو أن فيه تدخر مخططات العلاقات الأخرى، ومنها مخطط «الإنسان - الإشارة» قبل سواه من المخططات. فالمنظومات الإشارية، ولا سيما اللغوية منها، هي الوسيلة الأساسية لنقل الخبرة التاريخية - الاجتماعية في النشاط التربوي. كما أن المنظومات الإشارية ذاتها تعتبر في ذات الوقت مادة الاستيعاب، وتلعب تقانة الحاسوب في العملية التكوينية المعاصرة دوراً ليس بالقليل. فالمربي يستخدمها كوسيلة لنقل المعارف، وكمادة للدراسة، ومن ثم مادة للتعليم.

وعندما قام إ. أكليموف بتحليل قوام (تركيب) الأفعال في كل نمط من الأنماط المهنية وجد أن ثمة أربع مجموعات:

- 1 - الأفعال الحركية (الانتقال، التموضع، الانعطاف... إلخ).
- 2 - الأفعال المعرفية التي تشمل أفعال الإدراك والتخيل والمنطق
- 3 - أفعال المعاشرة بين الأشخاص: الأفعال التشخيصية، الفعل المطلب، فعل التوجيه الإعلامي.
- 4 - فعل تنسيق الجهود.

ونشير إلى أن المربي بصفته ذاتاً للنشاط يؤدي جميع هذه الأفعال (أفعال المجموعة الأولى كحد أدنى إذا كانت ميكانيكية فقط) وإن إدراج كافة مجموعات الأفعال المذكورة ضمن النشاط المهني للمربي يحدد تعدد جوانب ثقافته العقلية والسلوكية.

ويمكن للنشاط المهني أن يصنّف تبعاً للهدف الذي تضعه الذات : هدف معرفي ، هدف تكويني ، هدف بحثي . وعندئذ يكون الهدف الثاني والهدف الثالث مرتبطين بطرح المسائل وإيجاد وسائل وأساليب جديدة لحلها . ويرتبط النشاط التحويلي بأي طائفة من الأشياء والظواهر والعمليات . ويتطلب النشاط التربوي من جانب ذاته قبل أي شيء آخر القدرة على طرح وحل مسائل التحويل (التغيير ، التطوير) والبحث عن وسائل وأساليب جديدة لحلها .

وفي معرض تعيين أدوات العمل الوظيفية - الخارجية والداخلية بالنسبة للوعي يقصد إ. أ. كليوف وسائل النشاط المهني وأساليبه ومنها «الكلام الشفهي والكتابي والتخيل» قبل كل شيء . إذ من المعلوم أن كلام المربي هو واحدة من الخصائص الهامة لنشاطه .

ولعلّ ما تقدّم من وصف عام للمربي بوصفه ذاتاً للنشاط التربوي على أساس تحديد أهدافه ومادة أفعاله ووسائلها وأساليبها يظهر تعقيد هذه المهنة وتعدد جوانبها .

اختيار المهنة

وفي معرض الإجابة على سؤال حول ما الذي يحدد اختيار المهنة بشير إ. أ. كليوف إلى ثمانية عوامل أساسية : 1 - موقع الكبار والأسرة ، 2 - موقع الأتراب ، 3 - موقع الجماعة التربوية المدرسية (المعلم ، مشرفو الصف «الفصل» . إلخ) ، 4 - الخطط الحياتية والمهنية الشخصية ، 5 - القدرات وتجلياتها ، 6 - المطالبة بالاعتراف الاجتماعي ، 7 - الاستعلام حول هذا النشاط أو ذاك ، 8 - الميل [88، ص 121-128] . ومما لا ريب فيه أن هذا العوامل مهمة على صعيد اختيار النشاط التربوي كمهنة . بيد أنه وكما سوف نبين في الفصل القادم فإن محبة الأطفال والميل نحو الأخذ بيدهم لاستيعاب الخبرة هما أحد العوامل الخاصة التي تحدد اختيار هذه المهنة بالذات . وهذا العامل ، حسب معطيات ن. ف. كوزمينا ، هو

أكثر العوامل غطية . وبكلمات أخرى فإن مضمون النشاط التربوي ذاته - إمكانية تعليم الأطفال - يؤثر إلى حدٍ بعيدٍ في اختيار مهنة التربية . وإن اختيارها بصورة عرضية لا يتعدى 9٪ وفق معطيات دراسات ن . ف . كوزمينا .

وتبدو هذه العوامل هامة أيضاً بالنسبة للنشاط التربوي ذاته . ولعلّ ما يؤثر منها تأثيراً هاماً على نحو خاص هو 1 - المعلم والمادة الدراسية المحببة . 2 - الأسرة والتقاليد الأسرية ، 3 - تجربة العمل السابقة . ومن المهم كذلك توفير الرضا عن النشاط التربوي والمهنة . وحسب معطيات ن . ف . كوزمينا فإن «مؤشر الرضا الذي تجلبه المهنة والنشاط للمربين عالٍ بوجه عام» [100، ص 19] .

وهكذا فمهمة المربي هي من موقع الوصف العام للنشاط المهني مظهر خاص من مظاهره ضمن مخطط علاقات «الإنسان - الإنسان» بتحديددها في المقام الأول عن طريق هدف تطوير المتعلم ووسائل المواد الدراسية وأساليب النشاط التربوي ذاته .

2 - الصفات الذاتية للمربي

المدخل التربوي العام

أشار ب . ف . كابتيريف منذ بداية القرن العشرين إلى أن «شخصية المعلم في وضعية التعليم تحتل المكانة الأولى . وصفاته هذه أو تلك تزيد أو تقلل من التأثير التربوي للتعليم» [83، ص 595] . فما هي صفات المربي أو المعلم التي اعتبرها ب . ف . كابتيريف أساسية؟ . إن أول ما تمت الإشارة إليه هو تلك «الصفات التعليمية الخاصة» التي نسب كابتيريف إليها «الإعداد العلمي للمعلم» و «الموهبة التعليمية الشخصية» .

كتب ب . ف . كابتيريف يقول : «إن الصفة الأولى ذات الطابع الموضوعي تكمن في درجة معرفة المعلم بالمادة الدراسية ، ودرجة الإعداد العلمي في هذا

الاختصاص والمواد القريب، وفي الثقافة الواسعة، ومن ثم في التعرف على منهجية المادة وعلى المادئ الفنية التعليمية العامة، وأحيراً في معرفة صفات طبيعة الطفولة التي يتعين على المعلم التعامل معها. والصفة الثانية ذات الطابع الذاتي تكمن في فن التدريس وفي الموهبة والإبداع التربويين الشخصيين « [83، ص 595]. وتتضمن الصفة الثانية للباقة التربوية والاستقلال التربوي والفن التربوي. فالمعلم يجب أن يكون مدعاً حراً ومستقلاً، دائم الحركة والبحث والتطور وإن فكرة ب. ف. كابتيريف حول أن إبداع المعلم والتلميذ هو ما يوحد «ويربط الحاجة إلى التطور والتطور الذاتي»، وأههما، هي الجوهر، طرفان متقابلان لحقل واحد، و «سلم» واحد، هي فكرة أساسية لمهم الطبيعة النفسية وضرورة التعاون الدراسي الحقيقي بين المعلم والتلاميذ خلال التعليم.

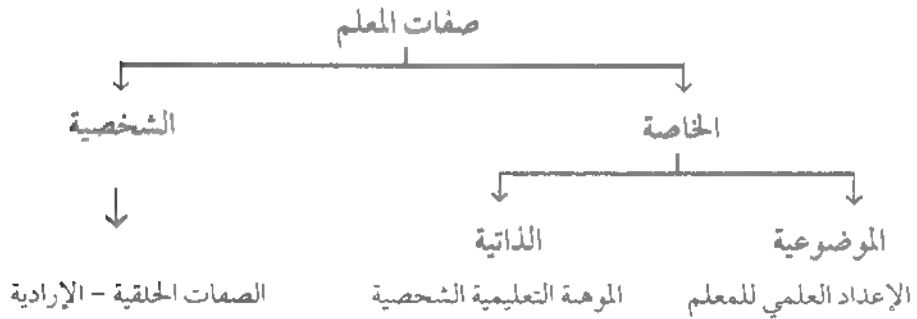
وإلى جانب الصفات «الخاصة» بالمعلم التي كانت قد ارتبطت بالصفات «العقلية» يشير ب. ف. كابتيريف إلى «صفات المعلم الخلقية والإرادية» الشخصية الضرورية التي ارتبطت بها صفات كعدم التحيز (الموضوعية) والانتباه والعناية (وخاصة بالتلاميذ الضعاف) والنزاهة والثبات والتماسك والعدل والحب الحقيقي للأطفال. وعندها «... يتوجب التمييز بين حب الأطفال والشباب وحب مهنة التعليم: فيمكن أن يحب الأطفال حباً حمماً، ويظهر عطفاً عميقاً على الشباب، من غير أن يدي في ذات الوقت ميلاً نحو النشاط التعليمي. ويمكن أن يكون العكس، حيث لا يحمل أي شيء خاص ضد النشاط التعليمي، بل ولعله يفضل على سواه، ولكنه لا يشعر ولو بميل ضئيل نحو الأطفال أو الشباب» [83، ص 606]. فمن الجلي أن وحدة الحب الحقيقي للدارسين مع حب مهنة التربية تضمن مهنة المعلم.

وتشير كافة الدراسات المعاصرة إلى أن محبة الأطفال ينبغي أن تعدّ الخاصية الشخصية والمهنية الهامة للمعلم التي يكون النشاط التربوي الفعال بدونها أمراً غير ممكن. ويضيف ف. أ. كرويتسكي إلى هذا ميل الإنسان نحو العمل مع الأطفال

ومعاشرتهم . ونشدّد أيضا على أهمية الرغبة في التحسين الذاتي والتطوير الذاتي بالنسبة للمعلم ، ذلك لأن المعلم ، مثلما أشار ك . د . أوشينسكي ، يعيش حتى ذلك الوقت طالما أنه يتعلم . وحالما يتوقف عن التعلم يموت فيه المعلم . ولقد أكد على هذه الفكرة الهامة ب . ف . كاتيريف و ب . ب . بلونسكي و أ . س . مكارينكو و ف . أ . سوخوملينسكي وغيرهم من المربين وعلماء النفس .

التصور النبوي لصفات المربي الذاتية

في المرحلة الثانية من تطور علم النفس التربوي التي بدأت منذ بداية القرن العشرين أخذت تتكون مشكلة مستقلة تتعلق بصفات المعلم أو المربي وخصائصه التي تؤمن نجاحه نشاطه . ويمكن اعتبار وصف هذه الصفات الذي عُرِضَ آنفاً ، وفقاً لما يراه ب . ف . كاتيريف ، واحدة من المحاولات الأولى للتصور النبوي . والواقع أن ب . ف . كاتيريف ميّز الصفات والعوامل الموضوعية والذاتية وأشار إلى تربيها . ولعلّ بالإمكان تصوير هذه المحاولة بوجه عام على النحو التالي :



ولقد أوضحت مشكلة صفات المربي الذاتية التي تحدد فعالية (انتاجية) النشاط التربوي في الوقت الراهن وفي علم النفس التربوي من خلال دراسات ن . ف . كوزمينا ومدرستها وأ . ك . ماركوفا و س . ف . كوبراتوفا و ف . أ . كان - كاليك و ل . م . ميتينا وغيرهم مادة دراسة نظرية وتجريبية خاصة ، الأمر الذي سمح بتصور البنية العامة لصفات المربي الذاتية .

وتتضمن بنية العوامل الذاتية، وفق ما ترى ن. ف كوزمينا، غط الاتجاه ومستوى القدرات وسعة الاطلاع التي تدخل فيها المركبات التربوية- التخصصية والمنهجية والنفسية الاجتماعية، والنفسية- الفارقية والنفسية الذاتية. ومن الواضح أن المركبات الثلاثة الأساسية لهذه البنية العاملية هي المركب الشخصي والمركب الفردي (أو التربوي- الفردي) والمركب التربوي - المهني. ويتضمن المركب الأخير من البنية المعارف والإمكانات المهنية. وتلك هي سعة الإطلاع أو الأهلية المهنية التي تتحدد بمادة استيعاب تلك العلوم التي يعتبر إسهامها في تشكيلها أمراً أساسياً (التربية، الطريقة، علم النفس الاجتماعي والعائلي) وبمستوى التطور الذاتي. ويكتسي التمييز الذي اقترحه المؤلفة لظاهرة الأهلية نفسها وعزل مستوياتها الهام المتمثل في الأهلية النفسية الذاتية أهمية كبيرة. فهي تؤسس على مفهوم الذكاء الاجتماعي «باعتبارها ثابتة، ومبنية على خصوصية العمليات الفكرية والاستجابة الفعالة وتراكم الخبرة الاجتماعية، والقدرة على فهم الذات والناس الآخرين أيضاً وعلاقاتهم المتبادلة والتنبؤ بوقائع ما بين الأشخاص» [100، ص 105] وترتبط الأهلية النفسية الذاتية بمفهوم الوعي الذاتي والمعرفة الذاتية والتطور الذاتي المهني.

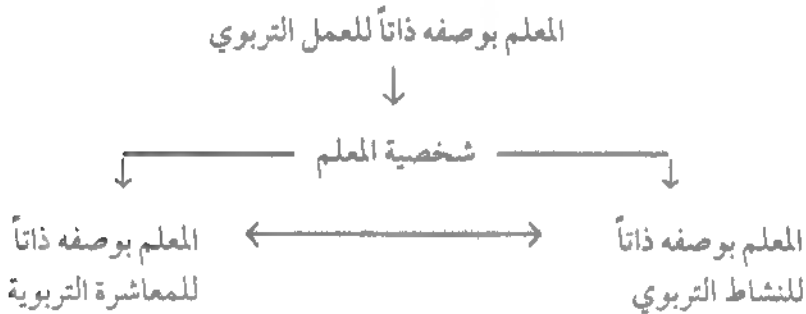
وترى أ. ك. ماركوفا أن بالإمكان تمثيل بنية الصفات الذاتية بالمجموعتين التاليتين من المواصفات:

المواصفات الذاتية	المواصفات الموضوعية
المواقع والحالات المهنية والنفسية	المعارف المهنية والنفسية والتربوية
- خصائص الشخصية.	- القدرات المهنية.

وكما هو ملاحظ عند مقارنة هذه البنية ببنية صفات المربي الذاتية التي تصورتها ن. ف. كوزمينا فقد فصلت فيها خصيصاً مجموعة (كتلة) القدرات، وتمت معالجة مفهوم الأهلية بصورة مختلفة إلى حد ما. فإذا كانت الأهلية في تصور ن. ف. كوزمينا هي العامل الذي يتوضع إلى جانب عوامل النشاط التربوي المهني

الأخرى، فإن الأهلية المهنية في تصور أ.ك. ماركوفا هي مفهوم جنسي. فهي تشمل جميع الصفات الذاتية التي تظهر في النشاط وتضمن نجاحه. فالمؤهل مهنيًا، في رأي أ.ك. ماركوفا، هو «ذلك العمل الذي يقوم به المعلم، والذي يتم فيه النشاط التربوي والمعايشة التربوية، وتحقق شخصية المعلم على مستوى كاف من الرفعة، ويتم من خلاله أيضاً بلوغ نتائج جيدة على صعيد تعليم التلاميذ وتربيتهم» (تؤلف هذه الجواب خمس مجموعات («كتل» من الأهلية المهنية) [129، ص8].

ولعلّ المزية الكبرى لهذا المدخل هي أن كافة مواصفات الأهلية المهنية مرتبطة بثلاثة جوانب من عمل المعلم: بتقائنه، أي بالنشاط التربوي تحديداً، وبالمعايشة التربوية، وبشخصية المعلم. وهذا ما يسمح لماركوفا بالتمثيل الحسي إلى الحد الكافي لـ: أولاً - ذات العمل التربوي - المعلم



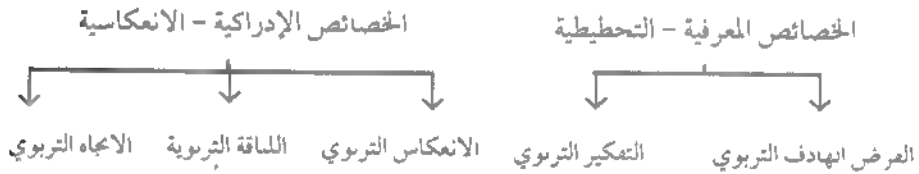
ثانياً - تسمح المعالجة المقترحة (شريطة تعيين حدود النشاط والمعايشة) بالقيام بتناول الصفات التربوية الذاتية بمساعدة تمثيلها المعاملي.

ثالثاً - لقد سمح مدخل أ.ك. ماركوفا إلى معالجة الأهلية المهنية في مركبها النشاطي الخاص، أي في القدرات، للمولعة ليس بإبراز إحدى عشرة مجموعة من القدرات فحسب، بل وبجعلها «نفاذة» لكافة جواب عمل المعلم.

التمثيل المعاملي للأهلية التربوية للمعلم حسب أ.ك.ماركوف

المعامل النفسي لكل جانب من جوانب العمل				جوانب عمل المعلم	
المواصفات النفسية لعمل المعلم		الصفات الضرورية لعمل المعلم موضوعياً			
المعلم	الصفات النفسية	المواقف المهنية	المعارف والمهنية		
				النشاط التربوي للمعلم	العمل
				المعاصرة التربوية للمعلم	
				شخصية المعلم	
				مستوى تعلم التلاميذ	نتيجة العمل
				مستوى تربية التلاميذ	

وفي نموذج شخصية المعلم الذي أعدته ل. م. ميتينا [142 ص، 19-22] تبرز من خلال مخطط «النشاط - المعاصرة الشخصية» خمس صفات مهنية هامة تكشف عن مجموعتين من القدرات التربوية (ن. ف. كوزمينا).



ولعل ما يسترعي الانتباه هو : أولاً - أن الخصائص بحد ذاتها لا تظهر مباشرة بوصفها محددات لفعالية نشاط العوامل الذاتية، ثانياً أن الاتجاه يتوضع إلى جانب الصفات الشخصية الأخرى.

وتعتبر مقاومة لزمة الاحتراق الانفعالي أو الاستنزاف السيكوفيزيولوجي صفةً ذاتيةً أخرى للنشاط التربوي . وبالأستناد إلى إ. مالير يعرض ن. أ. أمينوف قائمة العلامات الأساسية والاختيارية لهذه اللزمة : 1 - الاستنزاف ، التعب ، 2- المضاعفات النفسية - الجسمية ، 3 - الأرق ، 4 - المواقف السلبية تجاه العملاء ، 5- المواقف السلبية تجاه عمله ، 6 - الاستخفاف بأداء واجباته ، 7 - زيادة تعاطي المنبهات النفسية (الدخان ، القهوة ، الكحول ، الأدوية) ، 8 - نقص الشهية أو الشراهة ، 9 - التقويم الذاتي السلبي ، 10 - زيادة العدوانية (القابلية للإثارة ، الهيجان ، التوتر) ، 11 - زيادة السلبية (الاستهتار ، التشاؤم ، الإحساس بالحنوط ، اللامبالاة) ، 12 - الشعور بالذنب . ويشدّد ن. أ. أمينوف على أن العرض الأخير لا يتصف به إلا أولئك الناس الذين يتفاعلون مهنيًا وبصورة كبيرة مع الآخرين . وفي هذا المقام يفترض أن لزمة الاحتراق الانفعالي تتجلى على نحو أكثر قوة لدى المعلمين الذين تظهر لديهم عدم الصلاحية المهنية . وتقدّم صفة مقاومة تطور هذه اللزمة الذاتية الحقيقية (لأنها تتطور في مجري النشاط ونتيجة له) من قبل الخصائص النفسية والنفسية - الفيزيولوجية الفردية التي تسبب إلى حد بعيد لزمة الاحتراق ذاتها [4 ، ص 67 - 68] .

وعلى العموم فإن التصورات المتوافرة حول بنية الصفات الذاتية (الخصائص ، الموصفات ، العوامل) تقدم الأساس لتمييز المجموعات الأربع التالية : 1 - الصفات النفسية - الفيزيولوجية (الفردية) للذات بصفتها مقدمات قيامه بدوره الذاتي والتي تظهر على نحو إرهاصات ، 2 - الخصائص ، 3 - الصفات الشخصية بما فيها الاتجاه ، 4 - المعارف والقدرات التربوية المهنية والمادية المقررة باعتبارها أهلية مهنية بالمعنى الضيق (انظر الجزء الخامس) . وإننا ننظر إلى مجموعات الصفات الذاتية هذه فيما بعد بوصفها مركبات لبنية ذات النشاط التربوي .

3 المقدمات (الإرهاصات) السيكوفيزيولوجية (الفردية) لنشاط المربي

المدخل إلى المشكلة

تصطدم دراسة المركب السيكو فيزيولوجي لبنية ذات النشاط التربوي على الفور بصعوبتين. تكمن الأولى منهما، كما لاحظ ف. د. نيبيليتسين، في أن «الوقت، على ما يبدو، مازال مبكراً لإقامة فرضيات دقيقة إلى حد ما بالنسبة للعلاقة بين صفات الجملة العصبية والقدرات أو حتى عناصرها، فمن أجل هذا لا بد من معرفة أكثر بصفات الجملة العصبية والقدرات نفسها على حد سواء» [147، ص 352] وتكمن الصعوبة الثانية في أنه من غير الممكن في نفس الوقت أن لا يلاحظ الارتباط الذي يتجلى على نحو امبيريقى بين بعض المؤشرات السيكوفيزيولوجية عند الفرد ومسلك نشاطه وطابعه. ومن المحتمل أن يكمن تجاوز هاتين الصعوبتين في إقامة صلة أكثر عمومية بين المؤشر السيكوفيزيولوجي المركب لنمط النشاط العصبي العالي عند الإنسان وتجليه الأكثر احتمالاً في السلوك والنشاط. وإلى ذلك فإن المشكلة السلوكية - الوظيفية. كما يمكن أن تسمى تيمناً بتسمية ف. د. نيبيليتسين، تنتقل إلى مستوى الثقة العملية. وهذا ما يقتضي، في اعتقاد ف. د. نيبيليتسين، «الاحتفاظ المكين بالبارومترات العاملة المثلى» خلال فترات زمنية محددة، وفي وصعيات متغيرة ومعقدة. فمن الجلي أن النشاط التربوي يُعرف بهذا المؤشر على وجه التحديد.

المركب السيكوفيزيولوجي للبنية الذاتية للمربي

إن الإجابة على سؤال حول أية مؤشرات سيكوفيزيولوجية يمكن أن تؤثر في طابع النشاط الذاتي للمربي قد تُقدّم بناءً على تعيين الصفات الأساسية للمزاج في ضوء معالجة مدرسة ف. س. ميرلين. وكما هو معلوم فإن هذه الصفات تتبدى في الحساسية والاستجابية والفعالية وعلاقة الاستجابية والفعالية ووتيرة الاستجابة والمرونة أو الصلابة والاستثارة الانفعالية والانبساط والانطواء. وقد يكون الثبات

الانفعالي أو العصائىة؁ والنمط التحليلي أو التركيبى من الإدراك؁ والاستقلالية أو التبعية التى تحدد الأسلوب المعرفى؁ وغط المزاج بوجه عام ولو أنه بشكل وصفى باعتباره مؤشراً على قوة ضعف وتوازن عدم توازن وسرعة توازن عمليتي الكف والتنبه. ونشير فى هذا المقام إلى أن صفات النشاط العصبي العالى فى معالجة ف. س. ميرلين تؤثر بالدرجة الأولى فى أسلوب النشاط ولا سيما فى الأسلوب الفردي للمربي. وإن جميع التأثيرات اللاحقة تكون غير مباشرة.

وتأكد شرعية إقامة هذه الصلات السلوكية- الوظيفية من خلال أقوال ك. يونغ حول الصلة المباشرة بين الانطوائية بعامه؁ وانطوائية النمط الذهبى بخاصة؁ والخصائص الذاتية للمعلم والمربي. كتب يونغ يقول: «إن الأنماط الانطوائية اللاعقلية كما هو حال المعلمين لا تمثل بالطبع أناساً كاملين. وما يعورهم هو العقل وأداب العقل...» [239؁ ص 87]. ويواصل فيما بعد: «إنه شخصياً كمعلم لا يملك إلا القليل من التأثير؁ ذلك لأن من غير المعروف بالنسبة له تركيب عقل تلاميذه. حتى أن التعلم فى أساسه لا يهتم إن لم يكن هذا التعلم بالصدفة مشكلة نظرية بالنسبة له. إنه معلم سيء لأنه يكرر أثناء التعلم ملياً بمادة التعلم؁ ولا يقتنع بعرضها» [239؁ ص 68].

مما تقدم نخلص إلى القول بضرورة تثبيت المركب السيكوفيزيولوجى باعتباره مركباً قائماً بالمعل وهاماً على صعيد الدراسة اللاحقة فى المستقبل؁ على الرغم من أنه لم يدرس ولم يحدد بصورة كافية وانطلاقاً من الدراسات التى عرضناها (ن. ف. كوزمين؁ أ. ك. ماركوف؁ أ. يا. نيكونوف؁ ن. أ. أمينوف؁ س. ك. كوبراتوف؁ ل. م. ميتينا وغيرهم) يمكن الاعتقاد بأن فعالية نشاط المربي ومزاجه الصافى بوصفه ذاتاً يضمنان فى ظل التأثيرات الايجابية المتساوية الأخرى: مستوى مثالياً (حسب المؤشرات العمرية) من تطور الذكاء بجميع الوظائف التى تدخل فى البنية: الذاكرية والمنطقية والإدراكية- الحسية والانتباهية (فى مصطلحات ب. غ.

أنانيف)، وأسلوباً تركيبياً، كلياً، معرفياً، متحرراً مع مؤشر عالٍ للفرق (غ. أ. بيرولايشا)، ومرونة وتقارباً في التفكير، وفعالية ووتيرة عالية في الاستجابة، وقدرة شفهية وتكافؤاً في الانبساط والانطواء، وثباتاً انفعالياً ومستوى رفيعاً من التنظيم الذاتي.

وتتخذ هذه المؤشرات مظهر الإرهاصات والمقدمات دون أن تكون مركباً مستقلاً لبنية الذات، بل وقد تكون موضوعاً للتشخيص من أجل تحديد الصلاحية المهنية للإنسان.

4 - القدرات في بنية ذات النشاط التربوي

صلة الخصائص والقدرات الفردية

ترتبط الخصائص النفسية- الفردية لذات النشاط التربوي التي تطرقنا إليها في الفقرة 3 داخلياً بقدرات الإنسان. وتلك واحدة من خصائصه المميزة. ووفقاً لتأكيد ب. م. تيلوف وف. د. د. نيبيليتسين الموثوق به فإنه على الرغم من أن « قدرات الإنسان تشكل وفق قانونيات نفسية خاصة، وليست مودعة في خصائص الجملة العصبية، إلا أن عمليات التعليم سوف تجري بالطبع بصورة مختلفة عند الأشخاص ذوي الدينامية العالية والمنخفضة للعمليات العصبية، والأذن الموسيقية سوف تشكل على نحو مختلف لدى الأشخاص ذوي الجملة العصبية عالية ومنخفضة الحساسية » [212، ص 46].

ومن خلال دراسة طبيعة القدرات العقلية على مستوى المروق النمطية- الفردية بين الناس (ن. إ. مالكوف) لوحظ أن الصفات النمطية للعمليات العصبية تحدد دوغماً ريب دينامية جريان النشاط العقلي - السرعة، استحضار المعارف، قوة تركيز الانتباه، ثبات العلاقة بالمثيرات الخارجية، القدرة العقلية. وبكلمات أخرى فقد لوحظت حتمية صلة مستويي القدرات: السيكوفيزيولوجي والإرهاصي،

والنفسى الواقعي باعتبارهما خاصيتين نفسييتين - فرديتين تميزان الإنسان عن غيره من الناس . وإن القدرات هي التي تقرر النشاط وتتجلى فيه (س . ل . روبنشتين ، ب . م . تيلوف ، ف . د . شادريكوف) .

وأثناء ذلك ينظر إلى القدرات ذاتها في علم النفس بأشكالٍ شتى : القدرات والمواهب لبست مختلفمة ، فالمواهب ، في جوهرها ، هي المقدمات السيكوفيزيولوجية للقدرات ، والقدرة هي جمع من الصفات التي تتضمن الخصائص الإرادية - الانفعالية ومنظومات العلاقات ؛ والقدرة هي مجموعة محددة من المعارف ؛ وهي إمكانية النشاط ومقدمته ونجاح أدائه ، وهي صفة النظم الوظيفية التي تؤدي وظائف نفسية محددة [233 ، ص 179] .

تعريف القدرة

أشار س . ل . روبنشتين إلى أن «عملية تطور القدرات عند الإنسان هي عملية تطور الإنسان . وأن استيعاب الإنسان لمعارف وأساليب معينة في الفعل يحمل في مقدمته وشرطه الداخلي مستوى معلوماً من التطور العقلي - تطور القدرات العقلية» [193، ص 277] . وهذه موضوعه هامة على نحو خاص لمعالجة النشاط الدراسي . وفي التعريف الأوسع الذي قدمه ب . م . تيلوف [213] فإن ما عرضناه من مواصفات أساسية للقدرات كصفة فردية للشخصية يعتبر شرطاً للقيام بالنشاط . فالقدرات ، حسب ب . م . تيلوف ، لا تُعزى إلى المهارات والإمكانيات ، وهي تميز إنساناً عن إنسان آخر على مستوى النجاح في أداء نشاطٍ معين .

ولئن كان تطور القدرات العقلية ، حسب ما يرى س . ل . روبنشتين ، مقدمة لاستيعاب المعارف ، فإن مقدمة تطور القدرات ذاتها ، وفق ما يرى ب . م . تيلوف ، تتمثل في المواهب بوصفها خصائص فيزيولوجية - تشريحية فطرية . فالقدرات تتكوّن في النشاط وتتجلى في خصائصه الدينامية ، كالسرعة والعمق والثبات في

استيعاب وسائله وأساليبه . وفيما يتعلق بمختلف أوجه النشاط فإنه تتعين تخوم القدرات العقلية العامة والخاصة . «من المعقول على نطاق واسع أن تعرف القدرات بأنها صفات الفرد التي يؤدي اجتماعها إلى النجاح في أداء نشاط معين . والمقصود هو تلك الصفات التي تتطور بصورة فردية في النشاط بالذات ، وبالتالي ، تبعاً للشروط الخارجية» [110 ، ص 8] .

ولدى دراسة هذه الصفات في شتى أنواع التعلم . كالتعلم في مجال الموسيقى (ب . م . تيلوف) والرياضيات (ف . أ . كروتيتسكي) والرسم (ف . إ . كيرينكو) والأدب (ف . ب . ياعونكوفا ، غ . ف . بيستروفا) والكيمياء (د . أ . إيشتين) . إلخ كثيراً ما يضمن المؤلفون في تعريف القدرات المعنية ليس خصوصية جريان العمليات النفسية فقط ، بل وبعض خصائص الشخصية . فقد ذكرت ف . ب . ياعونكوفا التي بحثت قدرة الإبداع الأدبي ستة مركبات لها : 1 - الإنطباعية ، 2 - النباهة الشعرية ، 3 - الذاكرة الجيدة (سواء الصورية أو المنطقية - الكلامية) ، 4 - القدرة على خلق أشكال جديدة ، 5 - سهولة ظهور الحالة الانفعالية ، 6 - ثراء التداعيات الكلامية . ومن الواضح أن هذه المركبات هي مجتمعات معقدة من العمليات النفسية و صفات الشخصية ، كالانطباعية وسهولة ظهور حالة الانفعال .

التركيب العام للقدرات التربوية

انطلاقاً من موضوعات س . ل . روبنشتين و ب . م . تيلوف ميز الباحثون الروس طائفة كاملة من الخصائص التربوية . وسوف نقارن الأساسية منها ، والتي حددها ن . د . ليقيتوف و ف . ن . عونوبولين . فقد ميز ن . د . ليقيتوف القدرة على نقل المعارف إلى الأطفال بصورة مختصرة وممتعة ، والقدرة على فهم التلاميذ على قاعدة قوة الملاحظة ، والتركيب المبدع والمستقل للتفكير ، وحضور البديهة أو التوجه السريع والدقيق ، والقدرات التنظيمية اللازمة لضمان عمل المعلم نفسه وتكوين الجماعة الدراسية الجيدة على حد سواء باعتبارها قدرات تربوية أساسية .

ومن خلال تطوير وتفصيل محتوى هذه القدرات الأساسية الخمس أورد
ف. ن. غونوبولين اثنتي عشرة قدرة نحصل بتوحيدها على مجموعاتها التالية،
فالقادرة على جعل المادة الدراسية بمتناول الدارسين، والقدرة على ربط المادة
الدراسية بالحياة يؤلفان مجموعة فنية تعليمية واحدة من القدرات التي ترتبط بقدرة
أعم، وهي القدرة على نقل المعارف بصورة مختصرة وممتعة. وفهم المعلم للتلميذ
والاهتمام بالأطفال، والإبداع في العمل، وقوة ملاحظة الأطفال يؤلفان المجموعة
الثانية من القدرات التي ترتبط بالقدرات المعرفية - الانعكاسية التي يتمتع بها
الإنسان. والتأثير الإرادي من الوجهة التربوية على الأطفال، والصرامة التربوية،
واللباقة التربوية، والقدرة على تنظيم جماعة الأطفال هي، وكما تدعى الآن،
القدرات الاتصالية-التفاعلية. وتتضمن المجموعة الرابعة والمهمة جداً من القدرات
التي ميزها ف. ن. غونوبولين، والتي تتصف بغنى مضمون كلام المعلم ووضوحه
ومجازيته وشدة إقناعه.

وعرض ف. أ. كروتيتسكي القدرات التربوية على نحو أكثر تعميمًا، وقدم
لها التعاريف العامة المناسبة.

1- القدرات الفنية التعليمية. وهي قدرات نقل المادة الدراسية إلى الدارسين
وجعلها سهلة المنال بالنسبة لهم، وتقديم المادة أو المشكلة بشكل واضح ومفهوم،
واستدعاء الاهتمام بالمادة، واستثارة الفكر المستقل والفعال عند الدارسين. والمعلم
الذي يتمتع بالقدرات التعليمية هو الذي يتمكن، عندما تقتضي الضرورة، من
إعادة إنشاء المادة الدراسية وتكييفها على النحو المناسب، فيجعل من الصعب
سهلاً، ومن المعقد بسيطاً، ومن غير المفهوم وغير الواضح مفهوماً... فالمهارة
المهنية، كما نفهمها اليوم، لا تتضمن مجرد نقل المعارف بصورة مفهومة وعرض
المادة بشكل مبسط ومفهوم فقط، بل والقدرة على تنظيم العمل المستقل للدارسين

والحصول على المعارف بصورة مستقلة، و«قيادة جوق» الفعالية المعرفية للتلاميذ
بذكاء وحنكة، وتوجيهها في الاتجاه المطلوب.

2 القدرات الأكاديمية. وهي قدرات المجال العلمي الموافق (القدرات
الرياضية والفيزيائية والبيولوجية والأدبية. إلخ). فالمعلم الذي يتمتع بهذه القدرة
أو تلك يعرف المادة ليس من خلال حجم الخطة التعليمية، وإنما بصورة أوسع
وأعمق إلى حد بعيد، ومتابعة الاكتشافات في محاله العلمي بصورة دائمة،
وامتلاك المعطيات بسهولة تامة، وإبداء الاهتمام الكبير بها، والقيام بعمل بحثي
ولو كان متواضعاً جداً.

3- القدرات الإدراكية. وهي القدرة على التوغل في العالم الداخلي وقوة
الملاحظة النفسية المرتبطة بالفهم الدقيق لشخصية الدارس وحالاته النفسية العابرة.
والمعلم أو المربي الذي يملك هذه القدرات يحس بالتغيرات الطفيفة التي تطرأ على
الحالة الداخلية للتلميذ من خلال علامات ضئيلة ومظاهر خارجية صغيرة.

4- القدرات الكلامية. وهي القدرات على التعبير عن الأفكار والمشاعر
بوساطة الكلام والایماءات وتعبيرات الوجه بدقة ووضوح. فكلام المعلم التقدير
أثناء الدرس يكون موجهاً إلى الدارسين دوماً. وسواء أكان المعلم يتحدث عن مادة
جديدة، أو يعقب على إجابة أحد التلاميذ، أو يعبر عن استحسان أو لوم، فإن
كلامه يتميز بقوة داخلية وقدرة على الاقتناع والاهتمام بما يقول. إنه تعبير عن فكرة
بصورة واضحة وبسيطة ومفهومة للدارسين.

5 القدرات التنظيمية. وهذه هي: أولاً- القدرة على تنظيم الجماعة
الدراسية وتماسكها وتشجيعها على حل المسائل الهامة. ثانياً- القدرة على تنظيم
عمله بصورة صحيحة. فتتظيم العمل الخاص يتطلب إمكانية التخطيط له بصورة
صحيحة، وقيام المعلم نفسه بالرقابة عليه. وعند المعلمين المحنكين يتشكل إحساس

فريد بالزمن، يتمثل في إمكانية توزيع الزمن بشكلٍ سليمٍ وترتيب الأمور في الأوقات المحددة.

6- القدرات التحكمية . وهي القدرة على التأثير الإرادي-الانفعالي المباشر على الدارسين وإمكانية الحصول على النفوذ لديهم على هذا الأساس (مع أن النفوذ لا يتكون، بالطبع، على هذا الأساس فحسب، بل وعلى أساس المعرفة الممتازة بالمادة ودقة المعلم ولباقة، مثلاً). وتعلق هذه القدرات بمجموع كامل من صفات الشخصية، لاسيما الإرادية منها (الحسم، التماسك، المثابرة، الصرامة إلخ)، وكذلك الشعور بمسؤولية تعليم التلاميذ وتربيتهم، وبقناعة المعلم بأنه على حق، وبإمكانيته على نقل هذه القناعة إلى تلاميذه.

7- القدرات الاتصالية . وهي القدرة على معايشة الأطفال وإيجاد المدخل السليم إلى الدارسين، وإقامة علاقات متبادلة ملائمة من وجهة النظر التربوية معهم، وتوفير اللباقة التربوية.

8- التخيل التربوي (أو كما يطلقون عليه حالياً القدرة التنبؤية) . وهذه قدرة خاصة تتجسد في التنبؤ بنتائج أفعاله والتخطيط التربوي لشخصية الدارسين المرتبط بتصور ما سوف يكون عليه حال التلميذ في المستقبل، وفي إمكانية التنبؤ بتطور هذه الخصائص أو تلك عنده.

9- القدرة على توزيع الانتباه على عدة أوجهٍ من النشاط في وقتٍ واحدٍ وهذه القدرة تكتسي أهمية خاصة على صعيد عمل المعلم . فالمعلم القادر المحنك يتتبع باهتمام مضمون وشكل عرض المادة، ويوسع فكرته (أو فكرة التلميذ)، ويبقى في الوقت نفسه على تلاميذه في حقل الانتباه، ويستجيب بدقةٍ على علامات التعب وانعدام الانتباه والفهم لديهم، ويلحظ جميع حالات الإخلال بالنظام، ويتتبع، أخيراً، سلوكه الخاص (الوضعية، الإيماءة، حركة الوجه، المشية).

ويبدو من خلال تعريفات القدرات التربوية المعروضة أنها بمضمونها أولاً- تتضمن الكثير من الصفات الشخصية، ثانياً- تتجلى عبر أفعال وإمكانات معينة وفي هذا الصدد توجد إمكانات تدرج ضمن مضمون بعض القدرات، كالإمكانية على تنظيم العمل المستقل للدراسين التي تدخل في القدرة الفنية التعليمية التي هي، في الحقيقة، إمكانية تنظيم عمل الآخرين- فهو تدخل في القدرة التنظيمية. والإمكانات التي تكشف عن القدرة الإدراكية هي قريبة من الإمكانات التي تدخل في القدرة على توزيع الانباه. إلخ. وهذا ما تمقدروه أن يدلل على أن في أساس الأفعال (الإمكانات) التعليمية المحددة، بله وفي مجموعها الذي يؤدي بمساعدته هذه الوظيفة التربوية أو تلك، يمكن أن تتوضع بعض القدرات.

بنية القدرات التربوية

تعتبر نظرية القدرات التربوية التي طورتها ن. ف. كوزمينا ومدرستها أكثر المعالجات المنظمة والكاملة في الوقت الراهن. أولاً- ترتبط كافة القدرات التربوية في هذه النظرية بالجوانب (النواحي) الأساسية للنظام التربوي. ثانياً- إن القدرات التربوية معرفة، خلافاً لجميع التعريفات السابقة، بوصفها مظهراً «من مظاهر الحساسية تجاه موضوع النشاط التربوي وسيره ونتائجه». ثالثاً- وهي ممثلة بنوع من التنظيم البنيوي لهذه الحساسيه وليس بحزمتها ومجموعها فقط. رابعاً- تميز مستويات القدرات التربوية -خامساً- وفي هذه المعالجة تحددت صلة القدرات التربوية العامة والخاصة من جهة، والقدرات التربوية الخاصة، والقدرات الخاصة الأخرى من جهة ثانية [100].

وفي هذا المدخل، كما في غيره من المداخل الأخرى، يتم التشديد على أن قدرات ذات النشاط التربوي التي تتشكل وتتطور في النشاط التربوي (علماً أنها قد تكنت فيه) تقرر إلى حد بعيد مدى نجاحه. وهذا هو ما يحدد أهمية تحليلها الخاص بالنسبة لمربي المستقبل.

وفي معالجة ن. ف كوزمينا فإن النظام التربوي يتضمن خمسة من العناصر البنيوية (الأهداف، المعلومات الدراسية، وسائل الاتصال، الدارسين، المربين) وخمسة من العناصر الوظيفية (البحثي، التخطيطي، الإنشائي، الاتصالي، التنظيمي). وهذه العناصر هي عناصر وظيفية للنشاط التربوي الفردي (البحثي، التخطيطي، الإنشائي، الاتصالي، التنظيمي)، الأمر الذي يسمح بالحديث عن خمس مجموعات كبيرة من القدرات التي تتوضع في أساسها.

ولدى النظر في القدرات التربوية كشكل خاص من أشكال حساسية المربي بوصفه ذاتاً للنشاط أولاً- تجاه موضوع نشاطه التربوي وسيره ونتائجه، ثانياً إزاء الدارس بصفته ذاتاً للمعاشرة والمعرفة والعمل [100، ص 56] غيز د. ف. كورميا مستويين من القدرات التربوية: الإدراكي-الانعكاسي، والتخطيطي ويشمل المستوى الأول ثلاثة أنواع من الحساسية: الإحساس بالموضوع المرتبط بمعرفة الآخر والإحساس بالمقياس أو الإيقاع والشعور بالمشاركة. وتتوضع مظاهر الحساسية هذه في أساس الحدس التربوي.

أما المستوى الثاني من القدرات التربوية فإنها تتمثل، حسب ن. ف. ف. كوزمينا، في القدرات التخطيطية المرتبطة بالحساسية تجاه إيجاد أساليب منتجة جديدة في التعليم. ويشتمل هذا المستوى القدرات المعرفية والتخطيطية والإنشائية والاتصالية والتنظيمية. ومما يلاحظ هنا هو أن عباب كل واحدة من هذه القدرات هو الشكل المشخص لانعدام القدرة. وتتكشف القدرات المعرفية في الإتقان السريع والمبدع لمناهج تعليم الدارسين، وفي ابتكار أساليب التعليم. وتضمن القدرات المعرفية تراكم المعلومات لدى المعلم حول تلاميذه وحول ذاته. وتتكشف القدرات التخطيطية في القدرة على تصور النتيجة النهائية للتعليم المربي من خلال المهمات المسائل التي تمتد في الزمان على كامل فترة التعليم، مما يعد الدارسين إلى حل المسائل بصورة مستقلة. وتتجلى القدرات الإنشائية في خلق جو عملي مبدع من

التعاون المشترك والنشاط، وفي الحساسية تجاه بناء الدرس الذي يناسب إلى حد بعيد الهدف المرسوم في تطوير المتعلم وتطوره الذاتي. وتتجلى القدرات الاتصالية في إقامة الاتصال والعلاقات المناسبة من الوجهة التربوية. وتعتقد ن. ف. كوزمينا أن ثمة أربعة عوامل تضمن هذه القدرات: القدرة على المطابقة (التماهي)، والحساسية تجاه الخصائص الفردية للدراسين، والحدس المتطور بشكل جيد، والصفات الإيجابية. ويضيف إلى ذلك عامل الثقافة الكلامية (غنى المصمون، المخاطبة، التأثير) وتظهر القدرات التنظيمية في الحساسية الانتقائية تجاه أساليب تنظيم التلاميذ داخل المجموعة، وفي استيعابهم للمادة الدراسية، والتنظيم الذاتي للدراسين، والتنظيم الذاتي لنشاط المربي الخاص.

وكم هي مهمة نتيجة الدراسات التي أجرتها مدرسة ن. ف. كوزمينا حول أن القدرات التربوية تتطلب مستوى رفيعاً من تطور القدرات العامة (القدرة على الملاحظة، التفكير، التخيل)، وأن القدرات الخاصة الأخرى كالقدرات الشعرية والكتابية والفنية لا تندرج ضمن مجال النشاط التربوي إلا عند وجود الاتجاه التربوي والقدرات التربوية في ظل شروط تطورها اللاحق. وتبرز ثلاثة أغطاء من ائتلاف القدرات التربوية والقدرات الخاصة الأخرى: القدرات الخاصة: أ- تساعد، ب- محايدة، ج- تعيق النشاط التربوي.

ويعتبر مدخل ن. أ. أمينوف [5] إلى معالجة القدرات عامة والقدرات التربوية خاصة على جانب كبير من الأهمية. ولئن كانت الحساسية في نظرية ن. ف. كوزمينا هي أساس التفريق بين القدرات، فإن النجاح عند ن. أ. أمينوف يتبدى بوصفه ذلك الأساس ويمكن تمييز نوعين من النجاح: الفردي (إنجازات المرء تجاه نفسه في الزمان) والاجتماعي (إنجازات أحد الأشخاص بالنسبة لإنجازات الآخرين). والنوع الأول هو النجاح الفردي (المصدرى). والنوع الثاني هو القدرة التنافسية. والنجاح الفردي، المصدرى هو أساليب إحراز النجاح، التي هي، في

الجوهر، قدرات وسيلية تدخل فيها القدرات العامة (الإدراكية) والخاصة. وتشمل هذه الأخيرة، حسب ما يرى ن. أ. أمينوف، القدرات الانفعالية والإرادية والذاكرية والانتباهية والتخيلية. ويسمي المؤلف القدرات بالذات القدرات النهائية. وهي تضمن القدرة التنافسية وتزيدها لدى الإنسان. ويستدعي القدرة النهائية على النشاط التربوي في بنيتها سيطرة مقاومة لرمة الاحتراق الانفعالي (استنزاف المصادر الانفعالية).

وعلى هذا النحو تحدد على مستوى التحليل السيكولوجي للقدرات التربوية الأسس التالية في تصنيفها: شروط فعالية النشاط التربوي (ن. د. ليفيتوف، ف. د. غونوبولين، ف. أ. كروتيتسكي)، والحساسية تجاه مختلف مركبات النشاط التربوي (ن. ف. كوزمين، أ. أ. ريان)، وتكافؤ نتيجة الفعل الذي يرتبط بالخصائص السيكوفيزيولوجية للوظائف والحالات النفسية (ن. أ. أمينوف)، ولعل بالإمكان تمييز أسس أخرى، كالأساس المورفولوجي (ه. غاردنر)، والأساس الاجتماعي (ج. هولاند) وغيرهما.

وتتمثل إحدى المشكلات الهامة لدى بحث القدرات التربوية في تشكيلها وتشخيصها. فالتشخيص، كما أشار ب. م. تيلوف، إذ يتضمن التعريف الكمي للقدرات، فإن عليه حتماً أن يسبق بالتحليل النوعي ويتحدد من قبله. ولقد أعدهن. أ. أمينوف بطارية روائع القدرات التربوية التي تتضمن طرائق احتسارية لتحديد مدى تجلّي المركبات الأولية للقدرات التربوية (سبعة روائع)، والقدرة التربوية (سنة روائع)، ومدى تجلّي المهارة التربوية (سبعة روائع).

5 - الصفات الشخصية في بنية ذات النشاط التربوي

التعريف العام لصفات شخصية المربي

كان ب. ف. كابتيريف قد أشار منذ نهاية القرن 19 إلى أن «الصفات الشخصية» للمعلم هي أحد أهم عوامل نجاح النشاط التربوي. ونوة بوجود توافر

تلك الصفات من مثل التوجه الغنائي والمشايرة وحب العمل والتواضع وقوة الملاحظة . وتم التشديد بوجه خاص على ضرورة توفر الظرافة والقدرات الخطابية والمهارة الفنية وإن من المهم بشكل خاص هو الاستعداد لمعرفة الآخر *empathie*، أي لمهم الحالة النفسية للتلاميذ والتعاطف معهم والحاجة إلى التفاعل الاجتماعي . ويمنح الباحثون أهمية كبيرة للباقة التربوية التي تعبر عنها الثقافة العامة للمعلم ومهنيته العالية في نشاطه التربوي .

الصفات التربوية-المهنية للشخصية

أثناء تناول المربي بوصفه ذاتاً للنشاط يميز الباحثون الصفات التربوية-المهنية التي تكون قريبة جداً من القدرات، ولاسيما الشخصية منها . وترى أ. ك. ماركوفا أن المعرفة التربوية الواسعة والفرض الغائي التربوي، والتفكير التربوي (العملي والتشخيصي)، والحدس التربوي، والارتجال التربوي، وقوة الملاحظة التربوية، والتفاؤل التربوي، وحضور البديهة التربوية، والنبؤ التربوي، والانعكاس التربوي تنتمي إلى الصفات المهنية العامة، وأن هذه الصفات قريبة من مفهوم «القدرة» أمر تؤكد أ. ك. ماركوفا نفسها، وتعرف العديد منها . وللمثال فإن «الفرض الغائي... هو قدرة المعلم على صنع خليط من الأهداف الاجتماعية وأهدافه الخاصة، ليتم من ثم عرضها لمناقشتها وقبولها من قبل التلاميذ» [129، ص 20]، «وقوة الملاحظة التربوية... هي القدرة على قراءة الإنسان من خلال الحركات التعبيرية كما لو كان كتاباً» [129، ص 24] (القدرات الإدراكية) . والمهم أن الكثير من هذه الصفات (القدرات) مرتبط بالنشاط التربوي ذاته بصورة مباشرة .

وعندما تناول ل. م. ميتينا [142] صفات المربي الهامة مهنيّاً (الاتجاه التربوي، الفرض الغائي التربوي، التفكير التربوي، الانعكاس التربوي، اللباقة التربوية) فإنها تربطها، شأنها شأن أ. ك. ماركوفا، بمستويين من القدرات التربوية

حسب ن. ف. كوزمينا: مستوى القدرات التخطيطية، ومستوى القدرات الإدراكية- الانعكاسية. وفي بحث ل. م. ميتينا تم تمييز أكثر من خمسين صفة شخصية للمعلم (سواء الصفات المهنية الهامة أو المواصفات الشخصية بالتحديد). وسوف نعرض قائمة بهذه الصفات [142، ص 21]: التهذيب، الروية، الحزم، الحساسية، الأدب، الانتباه، التماسك وضبط النفس، مرونة السلوك، الشعور بالمواطنة، النزعة الإنسانية، الاهتمام بالعمل، الانضباط، اللطف، الإخلاص، حسن النية، رسوخ المعتقد الفكري، المبادرة، الصدق، الروح الجماعية، الروح النقدية، المنطقية، حب الأطفال، قوة الملاحظة، المشاركة، الشعور بالمسؤولية، العطف، التنظيم، حب المعاشرة، الوعي السياسي، الترتيب، الروح الوطنية، الاستقامة، الإطلاع التربوي الواسع، بعد النظر، المبدئية، الاستقلالية، النقد الذاتي، التواضع، العدل، الفطنة، الشجاعة، النزعة نحو التحسين الذاتي، الكياسة، الإحساس بالجديد، احترام الذات، الشفقة، المشاركة الوجدانية. وتؤلف هذه القائمة العامة بالصفات اللوحة النفسية للمعلم المثالي. وتحتل الصفات الشخصية بالتحديد: الاتجاه، مستوى الطموح، التقويم الذاتي، صورة «الأنا» محور هذه اللوحة وقلبها.

الاتجاه الشخصي في بنية ذات النشاط التربوي

الاتجاه الشخصي، في رأي ن. ف. كوزمينا، هو أحد العوامل الذاتية الهامة لبلوغ الذروة في النشاط التربوي- المهني. ويعرف اتجاه الشخصية في الفكر السيكلولوجي العام بأنه «مجموعة الدوافع الثابتة التي توجه نشاط الشخصية والمتحررة نسبياً من الأوضاع القائمة. ويتصف الاتجاه الشخصي بالاهتمامات والميول والمعتقدات والأفكار التي تتجسد فيها عقيدة الإنسان» [179، ص 230]. ولدى توسيع المحتوى المفهومي لهذا التعريف باستخدامه في النشاط التربوي، فقد ضمته ن. ف. كوزمينا، علاوة على ذلك، اهتمام المعلم بالدارسين، والاهتمام بالإبداع وبمهمة التربية، والميل إلى مزاولتها، وإدراك قدراته.

ويتطلب اختيار الاستراتيجيات الرئيسية في النشاط ، حسب ن . ف . كوزمينا ، ثلاثة أنماط من الاتجاهات : الاتجاه التربوي الحقيقي ، والاتجاه التربوي الشكلي ، والاتجاه التربوي الكاذب . والنمط الأول هو وحده الذي يساعد على بلوغ نتائج رفيعة في النشاط التربوي . تقول ن . ف . كوزمينا : « يكمن الاتجاه التربوي الحقيقي في الدافعية الثابتة نحو تكوين شخصية الدارس بوسائل المادة الدراسية ، وإعادة إنشاء المادة اعتماداً على تشكيل الحاجة الأولية إلى المعرفة عند الدارس التي يعتبر المربي حاملاً لها » [100 ، ص 16-17] .

ولعل الدافع الأساسي للاتجاه التربوي الحقيقي هو الاهتمام بضمون النشاط التربوي (فهو سمة لأكثر من 85٪ من طلاب المعاهد التربوية العليا حسب معطيات ن . ف . كوزمينا) . وفي الاتجاه التربوي ، وكمستوى رفيع من مستوياته يندرج النداء الذي يرتبط خلال تطوره بالحاجة إلى النشاط المختار . وعلى هذه الدرجة العليا من التطور (النداء) « لا يتصور المربي نفسه دون المدرسة ، ومن غير حياة تلاميذه ونشاطهم » (ن . ف . كوزمينا) .

الوعي الذاتي المهني في بنية ذات النشاط التربوي

يلعب الوعي الذاتي التربوي المهني دوراً هاماً في توصيف شخصية المعلم . ويدخل في بنية هذا الوعي ، حسب ما ترى أ . ك . ماركوفا ، وعي المعلم لقوانين مهنة التربية وقواعدها وغودجها ، وتشكيل العقيدة المهنية ، وتصورات العمل التعليمي ، وربط النفس ببعض المقاييس المهنية ، والمطابقة ، وتقويم الذات عن طريق الناس الآخرين المرجعيين مهنياً ، والتقويم الذاتي الذي يتميز من خلاله أ - الجانب المعرفي ووعي ذاته ونشاطه ، ب - الجانب الانفعالي . وتكون بنية تقويم الذات عند المعلم مثالية حينما تنعكس فيها الفروق الصغرى بين التقويم الذاتي الواقعي والانعكاسي الايجابي . وهذا التصور الايجابي للأنما عند المعلم لا يؤثر في نشاطه فحسب ، بل وفي المناخ العام لتفاعله مع التلاميذ .

تناسب الإنسان مع النشاط التربوي

تسمح صفات ذات النشاط التربوي المذكورة، والتي تتضمنها بنية الشخصية بربط الصفات الفردية والفطرية والشخصية بالذات والمكتسبة في مجرى الحياة مع خصائص النشاط التربوي. وتعد بنية الشخصية التي تصورها ك. ك. بلاتونوف، بهذا المعنى، هي البنية الإجرائية العاملة.

والشخصية، حسب ك. ك. بلاتونوف، هي بنية معقدة تتألف من أربع بنيات صغيرة متوضعة متدرجة: «البنية الرائعة الدنيا من الشخصية التي تتوقف في الأساس على الجانب البيولوجي تتضمن المزاج والصفات العمرية والجنسية التي تتشكل عن طريق التكرار (التدريب)، والبنية الثالثة التي تدخل فيها خصائص العمليات النفسية الفردية التي تتشكل اجتماعياً عن طريق التمرين على أساس الإرهاصات العضوية باعتبار أنها صور للانعكاس، والبنية الثانية هي بنية الخبرة التي تشمل المعارف والمهارات والإمكانات والعادات المكتسبة عن طريق التعليم، والبنية الأولى والعليا تتوقف في الأساس على الجانب الاجتماعي، وهي بنية التوجه التي تتشكل عن طريق التربية» [175، ص 190].

ومن المهم في تصور كهذا لبنية الشخصية هو صلة الاجتماعي والبيولوجي، والتعليم والتربية، وأشكال الانعكاس النفسي والخبرة المكتسبة. وفي هذه المعالجة لبنية الشخصية يتم التأكيد على خصوصية صفات كل من البنيات الصغيرة وكل مستوى من المستويات. وهذه الصفات، حسب ما يرى ك. ك. بلاتونوف، تتطلب خصائص تشكل القدرات بشكل عام، والقدرات التي تظهر في نشاط معين بشكل خاص.

وانطلاقاً من ذلك التصور لبنية الشخصية بعامة وخصوصية صلة كل بنية صغيرة بتشكيل القدرات، يمكن تمييز ثلاثة مستويات لتناسب المواصفات النفسية للإنسان مع نشاط المربي: القابلية (الصلاحية) والاستعداد والاندماج فالمستوى الأول هو القابلية (الصلاحية) بالمعنى الواسع غير الخاص. وتعرف الصلاحية

بخصائص الإنسان البيولوجية والفيزيولوجية -التشريحية والنفسية، أي بالبنيتين الصغيرتين المتدنتين (الثالثة والرابعة) من بنيات الشخصية. وتعني الصلاحية للنشاط التربوي (أو القابلية له) غياب الإشارة الخلافية إلى النشاط ذي النمط «الإنسان - الإنسان» (ثقل السمع، انعقاد اللسان، الأفن، مثلاً)، فهي تتطلب مقياس تطور الذكاء عند الإنسان، ومعرفة الآخر، والنبرة الانفعالية الايجابية (قوة الانفعالات)، ومستوى عادياً من تطور النشاط المعرفي -الاتصالي.

والمستوى الثاني من تناسب المربي مع مهنته هو استعداده الشخصي للنشاط التربوي. ويتطلب الاستعداد اتجاهات انعكاسياً للإنسان نحو المهنة من نمط «الإنسان - الإنسان»، وبضحه العقيدي، وأهليته المادية -المهنية المنتظمة والواسعة، وكذا حاجته الاتصالية وحاجته الفنية التعليمية وحاجته إلى الانتماء. ويجد ك. ك. بلاتونوف أن الاستعداد، إذ يقوم على التوظيف المثالي للبنيتين الصغيرتين الثالثة والرابعة، فإنه يتضمن البنيتين الأخريين للشخصية.

ويكشف الاندماج في التفاعل مع الآخرين، وفي المعاشرة التربوية عن المستوى الثالث من تناسب الإنسان مع نشاطه المربي، وهو يستدعي سهولة ومواءمة إقامة الاتصال مع محدثه، وإمكانية تتبع استجابته والرد عليها من قبله بصورة موائمة، والحصول على الرضا من المعاشرة. وينظر إلى إمكانية إدراك وتأويل استجابة التلاميذ في الصف (الفصل) عن طريق تحليل ما يرد عبر «قناة التغذية الراجعة» من مساهات بصرية وسمعية باعتبارها علامة «الموصل الجيد». ومع أخذ الباحثين بالحسبان أهمية التنظيم الصحيح للمعاشرة التربوية مع الدراسين والطلاب، فإنهم يعيرون اهتماماً خاصاً بالتشكيل الخاص لقدرات المربي الاتصالية، لأنه في الوقت الراهن «لا يعرف بنية المعاشرة التربوية وقوانينها، ولم تتطور لديه القدرات الاتصالية والثقافة بوجه عام» [82، ص 11].

إن صلاحية (قابلية) الإنسان واستعداده واندماجه في النشاط التربوي ما هي في الحقيقة سوى ثلاثة جوانب من مواصفاته الذاتية. ومن الطبيعي أن يكون التطابق

التام لتلك المستويات الثلاثة لتناسب صفات الشخصية-الفردية للإنسان مع النشاط التربوي (أي اقتران الصلاحية والاستعداد والاندماج) هو وحده الذي يضمن فعالية أكبر له . إلا أننا نصادف في الواقع مختلف أوجه اقتران مستويات التناسب في ظل الكثير أو القليل من تجلي كل منها . ويوضح الجدول الذي يعرض لاحقاً الاقترانات الممكنة لهذه المستويات من التناسب .

ومما يستدعي الانتباه هو أن تناسب النشاط التربوي قد يتطور نتيجة العمل الموجه نحو غرض معين في كل مستوى من مستويات تحليله التي تم تناولها أعلاه . وتتجلى كافة مستويات تناسب المربي مع مهنته ومتطلبات النشاط التربوي بصورة أكثر كمالاً في العمل مع أطفال ما قبل المدرسة وتلاميذ المدرسة الصغار كشركاء في التفاعل أكثر إخلاصاً ونزاهةً وبعداً عن التكلفة والتصنع .

تناسب الإنسان مع نشاط المربي

طابع التناسب	الصلاحية	الاستعداد	الاندماج
التناسب الكامل	يوجد	يوجد	يوجد
التناسب غير الكامل ، والذي يستبعد بسهولة نتيجة الممارسة	يوجد	يوجد	لا
التناسب غير الكامل ، والذي يستبعد نتيجة العمل الدؤوب في التربية الذاتية والتكوين الذاتي	يوجد	لا	يوجد
غياب التناسب ، ولكنه يمكن أن يتشكل نتيجة التربية الذاتية والتعلم والتدريبات الطويلة	يوجد	لا	لا
غياب التناسب مع النشاط المهني - الإنسان غير صالح مهنياً	لا	لا	لا

معلم مرحلة ما قبل المدرسة والطور المدرسي الصغير

تجلى المواصفات المهنية للمعلم بوصفه ذاتاً للنشاط التربوي في مجموعها، ذلك لأن المعلم كشخصية وذات فاعلة بصورة حيوية في التفاعل التربوي هو منظومة كلية ومعقدة. ويمكن دراسة هذه المنظومة كصورة نفسية معمّمة (وليس «بروفيلاً») للمعلم وكشكل مجاري لتقديم صورة (image) المعلم الشخصية المهية المعمّمة. وتتكون مواصفات هذه الصورة تدريجياً في الوعي الاجتماعي نتيجة الملاحظات والتعميمات الامبيريقية (الخبريّة) والنظرية والتجريبية. وخلال ذلك تعرض جميعاً وبشكل أكثر وضوحاً في الصورة النفسية لمعلم التكوين في مرحلة ما قبل المدرسة والطور المدرسي الصغير. فهذا المعلم هو بالتحديد من يملك المواصفات التدريسية- المهنية والشخصية (النفسية الفردية) المتطورة، والصفات الاتصالية (التفاعلية) بتربطها مقارنة مع معلم أي مستوى أو شكل آخر من مستويات وأشكال التكوين (التكوين المدرسي، التكوين في الدورات التعليمية، التكوين في المعاهد التعليمية العليا) [أتنظر كذلك 83، ص 606-611].

إن ما يقتضي أولوية معلم أطفال ما قبل المدرسة وصغار التلاميذ هذه هو، قبل كل شيء، مسؤوليته تجاه الخصائص النمائية للمتعلمين والتي تعتبر مراعاتها أمراً حتمياً وضرورياً لا نظير له في أيّ من أوضاع التعليم الأخرى. وتقتضيها صعوبات الشكل اللعبي للتعليم الذي يباين المظهر الرئيسي لنشاط الطفل في مرحلة الطفولة ما قبل المدرسية، وكذلك هدف ومحتوى التعليم المطور والمربي والأمر الخاص بالنسبة لهذا المعلم هو أنه يجب أن يكون في المقام الأول وفي الوقت ذاته مربياً مسترشداً بالروح الإنسانية. وينبغي أن تكون جهوده بأكملها منصبة نحو تطوير شخصية الطفل بوسائل المادة الدراسية كاللغة الأم (والأجنبية) مثلاً وبمقتضى ذلك لا يعد تنظيم استيعاب المادة الدراسية، كاللغة، مثلاً، هدفاً بحد ذاته بالنسبة للمعلم. فتلك أداة التطور الاجتماعي والعقلي والشخصي لطفل ما قبل

المدرسة والتلميذ الصغير في السياق العام لنظرية التعليم المطور (ل. س. فيغوتسكي، د. ب. إلكونين، ف. ف. دافيدوف). ومن المهم جداً أن تنعكس شخصية المعلم وحالته واندماجه في التعليم اللعبي لطفل ما قبل المدرسة والتلميذ الصغير تماماً على حالة الأطفال وسلوكهم وتحدياتهم الشخصية ليس في فترة التعليم فقط. بل وفي الأعوام التالية أيضاً.

وتتضمن اللوحة النفسية لمعلم أي من المواد الدراسية المركبات السيوية الآتية: الصفات الفردية للإنسان، أي خصائصه كفرد - المراج، المواهب. إلخ، وصفاته الشخصية، أي خصائصه كشخصية - الجوهر الاجتماعي في الإنسان، وصفاته الاتصالية (التفاعلية)، وخصائصه الموقعية الموضعية، أي خصائص وضعه ودوره وعلاقاته داخل الجماعة، والمؤشرات النشاطية (الموضوعات الدراسية - المهنية) والسلوكية الخارجية. وتحدد خصوصية ائتلاف المركبات المذكورة واقتربانها اللوحة النفسية للمعلم في كل مرحلة من مراحل التعليم، ولا سيما التعليم والتربية في مؤسسة ما قبل المدرسة.

ولعل بوسعنا أن ننسب الصفات التالية إلى الصفات الضرورية للمعلم الذي يعمل مع أطفال ما قبل المدرسة والتلاميذ الصغار: القوة، التوازن، السهولة الفائقة لحركة الحملة العصبية، الانفتاح المعتدل على الخارج، القوة الانفعالية وقوة الانفعالات (سيطرة الانفعالات الايجابية - الفرح، الرضا. إلخ)، الثبات (المستوى العالي من العصبية عند المعلم مؤشر خلافي من الوجهة المهنية في مؤسسات ما قبل المدرسية)، مستوى تطور الذكاء ليس أقل من العادي وفق المؤشرات الحسية الإدراكية - الذاكرية (أي حسب مؤشرات الإدراك والتذكر والتفكير) ومواصفات الانتباه، المستوى العالي من القدرات على التخيل والتصور والفتازيا.

وفي معرض الإشارة إلى دور صفات المعلم الفردية العمرية-الجنسية من غير الممكن أن لا نتحدث عن التمثيل الضئيل للرجال في هذا النشاط، كما هو الشأن في مهنة التعليم بوجه عام (توجه معطيات ف. سوبكي الانتباه نحو خطر التأنيث الكلي للتكوين [203]). ومن المرغوب فيه أيضاً أن يكون معلم أطفال ما قبل المدرسة وصغار التلاميذ شاباً، إن لم يكن بالسن فبالروح وبطريقة سلوكه حتماً. وهذا مهم بشكل خاص إذا ما أخذ بالاعتبار عدم قدرة الأطفال على تحديد عمر الراشدين بدقة (ببالغون فيه) ودأبهم على أن يكونوا شبيهين بالمحبوبين الشباب.

وعند النظر في صفات الشخصية الضرورية (النفسية-الفردية) للمعلم نؤكد أن بالإمكان أن نسب إليها في المقام الأول أ- ملاءمة تقويم الذات ومستوى الطموحات، ب- قدراً أمثل من القلق الذي يصمن الحيوية العقلية للمعلم، ج- التوجه نحو هدف معين، د- معرفة الآخر. وفي المعنى الإنساني العام ينبغي أن يكون المعلم عطوفاً على الناس (على الأطفال)، ورجلاً حميماً وإنسانياً ومهتماً ومخلصاً (ف. أ. سوخوملنسكي)، يأخذ بالحسبان ضعف الحماية الاجتماعية للأطفال (يا. كورجاك)، ويستطيع أن يرى نفسه فيهم، وأن يقف في موقعهم (ش. أ. أموناشفيلي).

ولدى تحديد الصفات الموقعية -الموضعية لمعلم مؤسسة ما قبل المدرسة فإنه من الضروري التأكيد على أهمية مرونة وسهولة تغيير المعلم للأدوار الاجتماعية (أدوار المعلم والمرشد والصديق والأهل... إلخ) واستعداده لتقبل موقع الطفل. وكما يؤكد ف. لبيي فإن «دور المعلم واضح ومحدد وبسيط، ولكن... كم ينطوي على أدوار خفية وغامضة يحمل تجاه الكثير منها إلفة وميلاً» [103، ص 77]. وبين مخطط مجموعة أدوار المعلم الذي سوف يعرض بعد قليل أن بوسع المعلم من خلال التعليم قبل المدرسي والمدرسي أن يظهر بصفة الحاضنة (الدادا) والراوي

والممثل . . إلخ ومن المهم في هذا الوقت أن يعرف المعلم مجموعة الأدوار والمهن الهامة بالنسبة للأطفال ونعوتها . فرجل الفضاء والعداء والجراح ومدير المؤسسة ورجل الأعمال . . إلخ كل هؤلاء يُعنى بهم الأطفال ويستهوونهم . ودور القائد المظفر المنتصر يسترعي الاهتمام والسعي نحو القيام به .
مجموعة أدوار المعلم (ف . ليفي)

جدول للتصوير

ويتوجب على المعلم أن يبدي علاقة الاحترام والاهتمام بتلك القيم التي تؤلف مضمون موقع الطفل مهما بدا هذا المضمون بسيطاً أو غير مهم. وهذا المعنى هو ما توضحه رسالة ش. أ. مونا شفيلي إلى أطفال السادسة من العمر الذين قبلوا للتو في المدرسة. فالمعلم يتوجه إلى التلميذ كما يتوجه إلى رفيق أو مساعد له، سوف يمضي معه سوياً في عملية التعليم «مرحباً بك أيها العزيز، أنا معلمك، اسمي شافالا الكسندر وفيتش. أهتلك لدخولك المدرسة. فقد أصبحت كبيراً. أمل أن يصبح صديقين حميمين، وأن تصادق الأولاد في الصف. . . مدرستنا كبيرة، تتألف من أربعة طوابق وممرات. لقد صرت كبيراً، ولذا يتوجب عليك أن تحد صفك. . سأنتظرك في الصف. وسأكون مسروراً بالترغف عليك. معلمك» [6، ص 12]. إن المعلم هو رفيق يفهم الطفل ويحترمه ومدعاة لثقتنه، وتعكس صفاته الاتصالية (التفاعلية) التي تقتضيها خصائصه الشخصية - الفردية خصائص شركاء المعاشرة التربوية، الذين هم أطفال ما قبل المدرسة وصغار التلاميذ. ومع مراعاة حساسية الأطفال الخاصة نحو التصنع والنفاق فإن من الضروري التأكيد على أهمية صفات المعلم من قبل الإنس والاهتمام الحقيقي بالمعاشرة ذاتها وليس بنتيجتها كعملية تحقق من استيعاب المادة الدراسية. ولضمان عملية المعاشرة بفعالية ومسرة بالنسبة للأطفال، فإن على المعلم أن يتقن مادة تلك المعاشرة، أي «أن يدخل» في عالم أفلام الصور المتحركة والحكايات والكتب والأسطوانات والحوادث التي يعيش فيها الطفل، والأمر الرئيسي هو أن يتقبل هو نفسه هذا العالم. وتظهر الدراسات أن تصورات الكبار عن عالم أطفال ما قبل المدرسة هي تصورات مبسطة وسطحية وغير دقيقة، وغالباً ما تكون خاطئة. كتب ف. أ. سوخومليسكي يقول: «والطفولة، وعالم الطفل هو عالم خاص. فالأطفال يحيون تصوراتهم عن الخير والشر، والشرف والعار، والكرامة الإنسانية، ولديهم معايير للجمال، حتى أن عندهم مقياسهم للزمن: ففي سنوات الطفولة يبدو اليوم عاماً، والعام دهرًا» [207، ص 4].

ولعلّ من المهم بالنسبة لمعلم أطفال ما قبل المدرسة والتلاميذ الصغار أن يتمتع بأسلوب ديمقراطي في المعاشرة على أساس «الشغف بالنشاط الإبداعي المشترك والميل إلى الصداقة» (ف. أ. كان - كاليك) الذي يقتضي التعاطف الوجداني المشترك. ويبغي في الوقت ذاته الرضا القاطع للاستخفاف بمعاشرة الطفل والتأثير السلبي على «أنا»، ونقده بحضور الأطفال الآخرين. ومن الضروري، مثلما يؤكد العديد من الباحثين، وجود مستوى رفيع من تطور صفات الإدراك الاجتماعي لدى المعلم، أي الإدراك وردّ الفعل المناسبين، وفهم الأطفال و«قراءة» حالاتهم وحركات عضلات وجوههم وإيماءاتهم ووضعياتهم وأقوالهم (وخاصة نبرات أصواتهم).

ويحسب الباحثون أن الصفات المهنية - النشاطية ضرورية لمعلم أطفال ما قبل المدرسة والتلاميذ الصغار بدرجة أقل مما هي بالنسبة لمعلمي الملاكات الأخرى من المتعلمين. وهذا الوضع ينعكس في الشروط الاجتماعية للناس المسؤولين عن اتجاه المعلمين نحو عملهم - فبعد الانتهاء من الدراسة في المعهد العالي لإعداد المعلمين يذهب الطلاب الأفضل دراسياً في الغالب للعمل في المعاهد التعليمية العليا، والمتوسطون إلى المدارس والمؤسسات قبل المدرسية. ومن غير أن نجادل في الصحة المطلقة للإجراء الأول، فإنّ من غير الممكن بالقطع الموافقة على الإجراء الثاني. صحيح أن من الأسهل على المعلم ذي الإعداد المتوسط أن يعمل مع الأطفال الذين لا يعرفون شيئاً، ولكن هذا ليس من العدالة في شيء بالنسبة للتلاميذ الصغار الذين يندمجون لتوّهم في التعليم، ويتربّون أعجوبة المعرفة، ويبتغون اكتشاف العالم. فالعمل مع أطفال ما قبل المدرسة والتلاميذ الصغار بالتحديد يفرض على المعلم أن يتقن المادة الدراسية بطلاقة. وعلى معلم اللغة، على سبيل المثال، أن يتمتع بثقافة لغوية عالية، ويلمّ بتنوع وتشذيب وتعددية أوجه الأشكال اللغوية في التعبير عن

الفكرة، وأن يتقن الأساليب المنهجية في التعليم، ويعرف خصائص تنظيم وتوجيه المناهج اللبية في التعليم (ألعاب الموضوع، الألعاب الدورية «التمثيلية»، الألعاب التمثيلية المحورية، الألعاب القاعدية، حسب د. ب. الكونين)، والتي تتوضع في أساسها المراعاة الدقيقة والملائمة للخصائص العمرية للمتعلمين، وبنية وعيهم الذاتي وشايطهم العقلي وسلوكهم. ومن الضرورة بمكان أن نتذكر كلمات و. فوندت «العب هو ابن العمل»، ولكن الأمر على جانب من الجدبة، وخاصة بالنسبة للأطفال. والمطلوب عملياً لهذا السن بالتحديد هو توظيف كافة الإمكانيات التربوية المتاحة والقائمة على خصائص المعلم الأكاديمية والفنية التعليمية والتنظيمية التي ينبغي أن تظهر في وظائفه التربوية، كالوظيفة الإعلامية والتنظيمية والرقابية. إلخ.

ويجب أن يكون السلوك الخارجي لمعلم التلاميذ الصغار، وخاصة في المؤسسة ما قبل المدرسية مثلاً للمحاكاة، وأن يستميل إليه الأطفال بتهذيبه وتكوينه وأهليته، وحسن سلوكه ومعاشرته. وعلى التلاميذ أن يكونوا أسرى شخصية المعلم، كمعلم اللغة الأجنبية، مثلاً، الذي يتكلم بهذه اللغة الجميلة التي لا تزال غير معروفة بالنسبة لهم. وتولف صفات معلم أطفال ما قبل المدرسة والتلاميذ الصغار بمجموعها بنية صورته النفسية. وطبيعي أن هذا نموذج مثالي، ولكن التعامل معه يحملنا على النظر إليه كمثير داخلي لتحسين الذاتي والتطوير الذاتي لكل معلم.

ويمكن الإشارة في الختام إلى أن ما يسم المربي بوصفه ذاتاً للنشاط التربوي هو ثبات الهدف والحيوية والتنظيم الذاتي والوعي الذاتي التربوي كشكل خاص من أشكال العالم بالنسبة للنشاط الذاتي (في مصطلحات إ. أ. كليموف [90])، والصفات النفسية- الفردية التي تحدّد تناسبه مع النشاط التربوي، وبنية الخصائص

التربوية، والاتجاه التربوي، وملاءمة تقويم الذات، ومستوى الطموحات، ومعرفة الآخر، ومنظومة العلاقات الموجهة نحو منفعة الغير.

وهكذا فإن الإعداد النفسي - التربوي (ب . أ. بروسيتسكي، ف . أ. سلاستين، أ. ك. ماركوف، أ. ب. اورلوف، ن. ف. كوزمينا، أ. أ. ريان، ل. م. ميتينا) ينبغي أن يبدأ بتوجيه التلاميذ نحو مهنة المعلم التي تأخذ جميع هذه المواصفات بعين الاعتبار. ويُعدّ تكيف المربي واتجاهه المهنيّ في بداية نشاطه على جانب كبيرٍ من الأهمية. ويتضمن تكوين معلم المستقبل رفع مستوى طموحه المهني على صعيد التطوير والتحسين الذاتيين.



يمثل المربي كذاتٍ للنشاط التربوي مجموعة أو حليطاً من الصفات الفردية والشخصية والذاتية على وجه التحديد التي تضمن ملاءمتها مع مطالب المهنة فعالية عمله.

الفصل الثالث

ذات النشاط الدراسي المتعلّمة (التلميذ، الطالب)

1 المواصفات العمرية لذوات النشاط الدراسي

المتعلم كممثل للمرحلة العمرية

الإنسان الذي يتلقى المعارف في أي نظام تكويني هو إنسان يتعلم . ويشدّد في هذا المفهوم على أن الإنسان يتعلم بمساعدة الآخرين (المعلم ، الزميل في الدراسة) بوصفه ذاتاً فاعلةً في العملية التكوينية . ولذا فإنه يتصف بجميع الصفات والخصائص الذاتية المذكورة .

وكل من يتعلم يتمتع بخصائص فردية وشخصية ونشاطية ، أي بخصائص الإرهاصات (المقدمات النمطية - الفردية) والقدرات والنشاط العقلي والأسلوب المعرفي ومستوى الطموحات والتقويم الذاتي والقدرة على العمل ، وبخصائص تأدية النشاط (التخطيط ، التنظيم ، الدقة . إلخ) . ويتميز كل من يتعلم بأسلوب خاص في النشاط ، ولا سيّما النشاط المدرسي ، وبعلاقة خاصة بهذا النشاط ، أي بالقابلية للتعلّم .

وفي الوقت ذاته يتصف المتعلمون جميعاً في درجة معينة من درجات النظام التكويني بخصائص وصفات أولية عامة ونمطية بالنسبة لهم . وهذا ما يفسر بأن كل درجة تكوينية مرتبطة . كقاعدة عامة ، بفترة معينة من حياة الإنسان . فالأطفال في

جميع أنحاء العالم لا يدرسون في المدرسة الابتدائية في عمر أكبر من 10 سنوات (مع أنه في الحالات الاجتماعية المتطرفة، كمحو الأمية مثلاً، يندرج الراشدون ضمن هذه الدرجة من التكوين). وعلاوة على ذلك ينبغي الأخذ بالحسبان خصوصية (شكل ومضمون) درجات التكوين، وأن تربطها ليس بالخصائص العمرية فقط، بل وبقانون جمع وزيادة ومضاعفة الخبرة، وبناء الخبرة الفردية، والقيام بالتخزين الفردي كسنة منظمة للذكاء الشفهي. ومقتضى ذلك تبرز الذات النمطية - المحررة «التلميذ»، «الطالب» بفضل الوعي الاجتماعي كتعميمات محددة انطلاقاً من هذين الأساسين (العمرى والثقافى - الاجتماعى).

التصنيف المرحلي العمرى كأساس لتمييز دوات النشاط الدراسى

التصنيف المرحلي العمرى واحدة من مشكلات علم النفس المعقدة والتي تحلّ بأشكال مختلفة (هـ. فالون، ج. بياجيه، و. شتيرن، ب. ب. بلونسكي، ل. س. فيغوتسكي). وسوف نتناول المداخل الأساسية إلى التصنيف المرحلي العمرى الذي يعتبر منطلقاً لتعريف الذات النمطية لمختلف درجات نظام التكوين ومستوياته، والنظام المدرسى منه في المقام الأول.

لقد حدد ل. س. فيغوتسكي ثلاث مجموعات من المداخل أو المخططات لحل هذه المشكلة. ففي إطار المجموعة الأولى ومع مراعاة المدخل التكويني العضوي يقوم التصنيف المرحلي للطفولة على مراحل التطور النوعي. ويسبب ل. س. فيغوتسكي إلى هذه المجموعة أيضاً التصنيف المرحلي القائم على مراحل التربية والتكوين. ويعترف أثناء الحديث عن خطأ هذا المخطط بأن «تجزئة الطفولة على المبدأ التربوي يضعنا على مقربة كبيرة من التجزئة الحقيقية للطفولة إلى فترات منفصلة» [49، ص 244] تبيح حبرة التكوين العملية الضخمة التي تربط هذه المراحل بالتغيرات النمائية. وتتخذ المجموعة الثانية من المداخل (المتعددة جداً) من تغير أي علاقة (خارجية في الغالب) كظهور الأسنان وتبدلها (التسنين) والنضج

الجنسي وغيرها أساساً للتصنيف المرحلي . وتتوجه المجموعة الثالثة من المداخل نحو إبراز ما هو أساسي وجوهري في التطور ، كالتغيرات التي تطرأ على الرتبة والايقاع الداخليين للتطور .

وفي محرى فهم علم النفس الروسي للتطور النفسي (انظر القسم 2، الفصل 2، الفقرة 2) باعتباره عملية من التفاضل الداخلي مرتبطة بنشوء التشكيلات النفسية والشخصية الجديدة تناول ل . س . فيغوتسكي مقتضياً بذلك أثر ب . ب . بلونسكي ، العترات والمراحل والأطوار المحددة ضمن المخطط العام لمنعطفات أو أزمات التطور . وفي هذه الحالة وكمعايير لتعيين حدودها تبرز أولاً - التشكيلات الجديدة التي تصف جوهر كل عمر . «يجب أن يفهم من التشكيلات العمرية الجديدة ذلك النمط الجديد من بناء الشخصية ونشاطها ، وتلك التغيرات النفسية والاجتماعية التي تطرأ للمرة الأولى في هذه المرحلة العمرية ، والتي تحدد بشكل أساسي ورئيسي وعي الطفل وعلاقته بالبيئة وحياته الداخلية والخارجية وكامل مسار تطوره في هذه الفترة » [49، ص 248] .

ويعتبر ل . س . فيغوتسكي دينامية الانتقال من مرحلة إلى أخرى التي يمكن أن تكون حادة وحرجة وبطيئة وتدريبية ولدنة هي المعيار الثاني . وهكذا فإنه يميز مراحل التطور العمري الثابتة والحرجة : أزمة الولادة ، سن الرضاعة (من شهرين حتى نهاية العام الأول) ، وأزمة العام الأول ، الطفولة المبكرة (1-3 سنوات) ، وأزمة العام الثالث ، سما قبل المدرسية (3-7 سنوات) ، أزمة السنة السابعة ، السن المدرسية (8-12 سنة) ، أزمة العام الثالث عشر ، سن البلوغ (14-18 سنة) ، سن العام السابع عشر . ومما يسترعي الانتباه في هذا المخطط هو تلك الأسس المختلفة لتمييز سن ما قبل المدرسة والسن المدرسية (حسب المخطط التربوي) و سن البلوغ (حسب مخطط العلامة الواحدة) . بيد أن مدخل توحيد المعيارين نفسه يجعل من هذا التصنيف المرحلي (المتعدد الأعراض حسب د . ب . إلكونين) واحداً من أكثر

التصنيفات المرحلية انتشاراً وفائدةً. وعندما يتخذ د. ب. إكونين من مخطط ل. س. فيعوتسكي منطلقاً، فإنه يحدد المراحل التي تلي أزمة العام السابع على النحو التالي أزمة العام السابع، العمر المدرسي الصغير، أزمة العام الحادي عشر - الثاني عشر، المراهقة (مع الإشارة إلى تمييز مرحلة الشباب المكر). ولقد أقيم هذا المخطط عملياً على الأساس التربوي بشكل كامل.

ومن المهم بالنسبة لعلم النفس التربوي بعامة وتحديد «الصورة النفسية» النمطية للمتعلم في كل مرحلة من مراحل نظام التكوين هو موضوع د. ب. إكونين «ما يستدعي في المرحلة الحرجة ظهور التشكيلات الجديدة المناسبة يمثل خطأ عاماً للتطور اللاحق في المرحلة المستقرة» [238، ص 54]. وقد لا يستطيع النظام التكويني «اللحاق» بالتغيرات التي تطرأ على تطور الطفل (ل. س. فيغوتسكي)، مما ينجم عنه ظهور أثر صعوبة التربية وانخفاض نسبة النجاح في الدراسة الذي يكمن أحد أسبابه في دينامية التشكل النمائي للطفل.

أما ج. بياجيه فقد اقترب من تعريف الخصائص النمطية للذات في مختلف الأعمار انطلاقاً من تطور الذكاء. وقد اعتمد على منطلقات نظريته: (أ) مبدأ التوازن كعلامة ثابتة بين الكل والأجزاء الذي ينزع إليه تطور الذكاء الذي تضمنه العلاقة الارتباطية بين الوظائف (التكيف، الاستيعاب، التلاؤم)، (ب) البسوية، حيث أن البنية هي «منظومة أو كلية عقلية تختلف مبادئ فعاليتها عن مبادئ فعالية الأجزاء التي تتألف منها تلك السية» [150، ص 22-23] ولقد ميّز ج. بياجيه أربع مراحل أساسية لتطور الذكاء عقب تكوّن الذكاء الحسي - الحركي وظهور اللغة، أو «الوظيفة الرمزية» التي تجعل من الممكن استيعابه، الأمر الذي يحدث، في رأيه، من السنة ونصف السنة حتى السنتين. وهذه المراحل هي:

- من السنة ونصف السنة حتى السنتين «تبدأ المرحلة التي تمتد حتى 4 سنوات، وتتميز بتطور التفكير الرمزية وما قبل المفهومي.

- وفي المرحلة من 4 سنوات حتى 7-8 سنوات يتشكل بالاعتماد على المرحلة السابقة التفكير الحدسي (الحسي) الذي تقترب مفاصله المتقدمة كثيراً من العمليات .
- ومن السنة 7-8 حتى السنة 11-12 تتشكل العمليات المحددة، أي التجميعات العملية للتفكير التي تتعلق بالموضوعات التي يمكن تلمسها أو التي يمكن الإمساك بها في الحدس .

- ومن السنة 11-12 وعلى امتداد كامل مرحلة الشباب يتكون التفكير الصوري الذي تسمُّ تجميعاته الدكاء الانعكاسي الناضج « [173، ص 177] .

- وإذا ما قارنا الحدود العمرية بين المراحل الواردة في محطتي ج . بياجيه ول . س فيغوتسكي، والتي أقيمت على أسس مختلفة كمن ما قبل المدرسية أو العمر المدرسي الصغير، مثلاً، فمن الواضح أنها تتطابق بشكل عام .

من 4 سنوات حتى 7-8 سنوات	المرحلة ما قبل المدرسة	من 3 سنوات حتى 7 سنوات
من 7-8 سنوات حتى 11-12 سنة	المرحلة المدرسية أو	من 8 سنوات حتى 12 سنة

العمر المدرسي الصغير

إننا نرى أن هذه الحدود إنما تقيمها قبل كل شيء تجربة العلاقة الارتباطية لتكوين الأطفال واستعدادهم النفسي الداخلي في كل مرحلة مراحله، تلك التجربة الثقافية الاجتماعية التي تراكمت عبر التاريخ في ذاكرة الحضارة الموروثة . ولقد كان ل . س . فيغوتسكي محققاً حين أشار إلى أن المخطط التربوي، أو بعبارة أخرى، الأساس الثقافي - الاجتماعي والتاريخي للتصنيف المرحلي للتطور العمري يظل واحداً من الأسس التي يتفق حولها عملياً جميع الباحثين، ولا سيما أولئك الذين يقفون على أساس تعدد الأعراض في التصنيف المرحلي .

وتطلق تسمية المتعلمين في جميع أنحاء العالم وفقاً لطابع ذلك النظام التكويني على الذين يتعلمون في ظله (التلاميذ، الطلاب . . .) . وضمن هذه

التسميات وتبعاً للعمر ودرجة التعليم يتم تمييز معاني أكثر دقة. وهذا ما يطلق عليه التمييز التاريخي - الثقافي الذي يتوضع في أساس التصنيف المرحلي العمري الثقافي - الاجتماعي للوجود الذاتي للمتعلم. وهو يرتبط بطابع نشاط الطفل في الهيئات (المؤسسات) الاجتماعية للدولة. من هنا تجيء تسميات المراحل حسب درجات التكوين: مرحلة ما قبل المدرسية، المرحلة المدرسية (الابتدائي، المتوسط (الإعدادي)، الثانوي) والمرحلة الطلابية. وهذا ما يدل على المعايير التربوية للتصنيف المرحلي للوجود الذاتي في المرحلة العمرية من 6 سنوات حتى 22-23 سنة. ومن المتعارف عليه هو التصنيف التالي [96، ص 39]: ما بعد الحضانة (3-5 سنوات) ما قبل المدرسة (5-7 سنوات) التلميذ الصغير (7 سنوات - 11 سنة)، المراهقة (العمر المدرسي المتوسط) (11-15 سنة)، الشباب المبكر أو العمر المدرسي الكبير (15-18 سنة)، العمر الطلابي (الشباب المتأخر، النضج المبكر) 17-18 سنة - 22-32 سنة (ب. غ. أنانيف).

وعلى هذا فإن الذوات النمطية لكل مرحلة من مراحل التكوين هذه هي المرحلة ما قبل المدرسية، والمرحلة المدرسية الأولى (العمر المدرسي الصغير)، والمراهقة، والمرحلة المدرسية الأخيرة (العمر المدرسي الكبير) والمرحلة الطلابية. ومما يلاحظ في هذا الشأن هو أن كل مرحلة عمرية في حياة المرء تحددها مجموعة كثيرة من العوامل التي تدو بوصفها مؤشراً لها. ويذكر د. ب. إلكوين ثلاثة مؤشرات أساسية: «إن ساء ما في حياة الطفل، أو المرحلة التي تناسب تطوره هي المرحلة المعلقة نسبياً التي تتحدد أهميتها قبل كل شيء بموقعها وأهميتها الوظيفية على المسحن العام لتطور الطفل، وكل سن أو مرحلة تتميز بالمؤشرات التالية:

1- بحالة اجتماعية معينة للتطور أو بذاك الشكل المشخص من العلاقات التي يقيمها الطفل مع الراشدين في هذه المرحلة.

2 بنمطٍ أساسيٍّ من أنماط النشاط (ثمة عدد من أنماط النشاط المختلفة التي تسم مراحل معينة من تطور الطفل).

3 بتشكيلاتٍ نفسيةٍ أساسيةٍ جديدةٍ (فهي توجد في كل مرحلة بدءاً من العمليات النفسية المفصلة حتى صفات الشخصية)» [238، ص 42].

ويرى د. ب. إلكوين أن هذه المؤشرات توجد في علاقات معقدة من التفاعل والتأثير المتبادل. غير أنه إذا كانت التشكيلات الجديدة، عند ل. س. فيغوتسكي، هي المعيار الأساسي للتطور، فإن هذا المعيار بالنسبة لكل من د. ب. إلكوين وف. ف. دافيدوف اللذين طوراً نظرية النشاط هو النشاط الرئيسي. ويعدّ أ. ف. بتروفسكي أن المعيار المحدد هو الحالة الاجتماعية للتطور، وبصورة أدق، البيئة الواعية للوحدة الاجتماعية. والمهم بالنسبة لعلم النفس التربوي في مدخل بتروفسكي هو الجانب النفسي - الاجتماعي للتصنيف المرحلي العمري الذي يشترط وجود معاهيم البيئة الساكنة والمتحولة وصلات تطور الشخصية مع خصائص البيئة وتبدل عمليات التكيف وتحولها مع الوحدة والبيئة والتفرد فيهما والتكامل اللاحق.

ويؤكد أ. ف. بتروفسكي: «أن انتقال الشخصية إلى مراحل جديدة من التطور في ظلّ هذه الشروط لا تتحدّد بتلك القوانين النفسية التي عبّرت عن لحظات الحركة الذاتية للشخصية المتطورة، بل إنها، على العكس، تتحدّد باندماج المرد من الخارج في مؤسسة التنشئة الاجتماعية هذه أو تلك، وإنها تتوقف على التغيرات الموضوعية داخل هذه المؤسسة التي يتبدى ارتباط الشخصية بها في تشكيلها ولمجرد أن يقيم المجتمع المدارس، فإنه تظهر السس المدرسية كمرحلة من مراحل تطور الشخصية» [168، ص 21].

وحسب طابع تغير النمط الأساسي لنشاط الطفل في مختلف حالات تطوره الاجتماعية، أي على أساس النشاط حدد د. ب. إلكوين المراحل العمرية للتطور النفسي وستة من أوجه (أنماط) النشاط: 1 - المعاشرة الانفعالية - المباشرة مع

الراشدين، 2- النشاط المادي التلمسي، 3- اللعب التمثيلي، 4- النشاط المدرسي، 5- المعاشرة الشخصية- الودية، 6- النشاط المهني- الدراسي. وفي هذا الشأن فكما يشير د. إ. فيلدشتين بحق إلى أن المعاشرة الشخصية- الودية التي تبدو كنشاط رئيسي في المراهقة، حسب د. ب. إلكونين، يجب أن تدرج في النشاط الهام والمرغوب اجتماعياً وينبغي النظر إليه كنشاط رئيسي حقيقي في هذه السن [219، ص 93- 103].

وتتصوي أوجه النشاط المذكورة إما ضمن مجموعة النشاطات التي يحدث في داخلها استيعاب أساليب الفعل التي أوجدها المجتمع، أي النشاطات ضمن منظومة علاقات «الطفل- المادة الاجتماعية»، وإما ضمن مجموعة النشاطات التي يحدث في داخلها توجه سريع في الأفكار الأساسية للنشاط الإنساني، واستيعاب المسائل، ودوافع وقواعد العلاقات بين الناس، أي النشاطات ضمن منظومة علاقات «الطفل- الراشد الاجتماعي». ففي المجموعة الأولى «الإنسان- المادة» تدرج أوجه النشاط: الثاني والرابع والسادس. وفي المجموعة الثانية «الإنسان- الإنسان» تنصوي أوجه النشاط: الأول- والثالث والخامس. ويدعى التناقض أو التباين بين ما تم استيعابه في مختلف منظومات العلاقات الأربعة. وقد أطلق د. ب. إلكونين على هذا القانون العام لتناوب منظومات العلاقات وأوجه النشاطات القانون الدوري [238، ص 74-75].

ويعتمد النظر إلى التلميذ والطالب بوصفهما ذاتي النشاط الدراسي على أطروحات د. ب. إلكونين: النشاط الرئيسي للطفل (اللعب، النشاط الدراسي، المعاشرة الشخصية، .. إلخ) يحدث ضمن وسط اجتماعي معين وفي ظل حالة التطور، الأمر الذي يؤدي في المحصلة إلى نشوء تشكيلات نفسية وشخصية جديدة. وينبغي الأخذ بالحسبان أيضاً أنه «... في مجرى التطور التاريخي تتغير الشروط الاجتماعية العامة التي يتطور من خلالها الطفل، ويتغير مضمون التعليم

ومناهجه، كل ذلك لا يمكن إلا أن يؤثر في تغير المراحل العمرية للتطور. فكل سن تعتبر مرحلة خاصة نوعياً من التطور النفسي وتتصف بالعديد من التغيرات التي تؤلف بمجموعها بنيات خاصة لشخصية الطفل في هذه المرحلة من تطوره» [43، ص 43 - 44].

وتحدد أهمية كل مرحلة عمرية بمكانتها في الدورة العامة لتطور الطفل ويؤكد أ. ن. ليونتييف في معرض الحديث عن خصوصية التطور داخل المراحل وفيما بينها أن داخل المرحلة يتحقق اتجاهان أساسيان: من تغير دائرة العلاقات الحيوية إلى تطور الأفعال والعمليات، وبالعكس - من إعادة بناء هذه الوظائف والعمليات إلى النشاط الجديد. ويحدث بين المراحل دخول النشاط المادي في دائرة جديدة من العلاقات الاجتماعية. من هنا تنبع النزعة إلى النظرة التكوينية لكل سن باعتبارها مرحلة من التطور الكلي للشخصية كذات للمعرفة والمعايشة والعمل. ووفقاً لمعطيات بحوث مدرسة ب. غ. أنانيف النفسية، فإن التطور ذاته يحمل طابعاً تراجمياً - تطورياً. وكما سبقت الإشارة فإن التطور يتم وفق خطوط أساسية من الصيرورة العقلية والشخصية والنشاطية للطفل. وهذه الخطوط لا ينفصل بعضها عن بعض، مما يسبب ويحدد تطور الإنسان بوجه عام بوصفه شخصية ذاتاً للنشاط.

2 - التلميذ بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي

التلميذ الصغير بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي

التلميذ الصغير هو بداية الوجود الاجتماعي للإنسان بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي في هذه الحالة. ويتميز التلميذ الصغير في هذه الصفة بالاستعداد لهذا النشاط قبل أي شيء آخر. وهذا ما يتحدد بمستوى التطور الفيزيولوجي (المورفولوجي - التشريحي) والنفسي والعقلي في المقام الأول الذي يكفل إمكانيته على التعلم. وفي دراسات ل. إ. بوجوفيتش [28] و د. ب. الكونين [238]

ون.غ. سالمينا [196] ون.إ. غوتكينا [60] وصف للمؤشرات الأساسية لاستعداد الطفل للمدرسة : تشكل موقعه الداخلي والوظيفة الرمزية والإرادية وإمكانية التوجه في نظام القواعد . . إلخ. ويعني الاستعداد للتعليم المدرسي تشكل العلاقة بالمدرسة والتعلم والمعرفة كفرحة الاكتشاف والدخول إلى عالم جديد، عالم الكبار . وهو الاستعداد للواجبات الجديدة والمسؤولية تجاه المدرسة والمعلم والصف (الفصل). فانتظار ما هو جديد والاهتمام به يؤلمان أساس الدافعية إلى الدراسة عند التلميذ الصغير . إذ أن على الاهتمام بالتحديد كشعور افعالي للحاجة المعرفية تقوم الدافعية الداخلية إلى النشاط الدراسي ، عندما «تلتقي» الحاجة المعرفية للتلميذ الصغير بمضمون التعليم الذي يستجيب لتلك الحاجة .

إن منظومة التوقعات ، شأنها شأن تشكل مقدمات التفكير العلمي المفهومي تتوضع في أساس الاستعداد الذي يفهم كحصيللة للتطور النفسي السابق عند الطفل ، ونتيجة نظام التربية والتعليم في الأسرة وروضة الأطفال بأكمله . ويتعين استعداد الطفل للمدرسة بتلبية مجموعة من المطالب . وإلى هذه المطالب ينتمي : التطور الجسمي العام للطفل وامتلاك حجم كافٍ من المعارف ، ومهارات «حياتية» للخدمة الذاتية ، وحسن السلوك والمعاشرة والعمل البسيط ، واللغة ، ومقدمات الإلمام بالكتابة (تطور العضلات الصغيرة لكف اليد) ، وإمكانية التعاون والرغبة في التعلم . هذا وتشكل الصفات العقلية والشخصية والنشاطية الضرورية للتلميذ بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي منذ لحظة الولادة تماماً ، ويتوقف دخول الطفل إلى الحياة المدرسية وعلاقته بالمدرسة ونجاحه في التعليم واندماجه في النشاط الدراسي على مستوى تشكل تلك الصفات إلى درجة كبيرة [143] .

وفي المدرسة الابتدائية تتشكل لدى التلميذ الصغير العناصر الأساسية للنشاط الدراسي الرئيسي في هذه المرحلة ، والمهارات والإمكانات الدراسية الضرورية . ففي هذه المرحلة تتطور أشكال التفكير التي تؤمن استيعاب منظومة

المعارف العلمية فيم بعد، وتصور التفكير النظري العلمي . وهنا تتكون مقدمات التوجه المستقل في الدراسة ، وفي الحياة اليومية . وتجري في هذه المرحلة إعادة البناء النفسي التي «لا تتطلب من الطفل جهداً عقلياً كبيراً فقط ، بل وقوة جسمية كبيرة على التحمل» [43، ص71] ويتسم التلميذ الصغير بسيطرة الحيوية الخارجية أو العملية في مصطلحات أ.أ. لوبلينسكايا ، وأن قوة هذه الحيوية كبيرة جداً إلى الحد الكافي . ولقد حدد الباحثون مجموعة كاملة من الصعوبات التي يصادفها التلميذ الصغير الذي يحتل موقعاً حياتياً جديداً ، أي موقع التلميذ بوصفه ذاتاً . وهذه صعوبات النظام الحياتي الجديد والعلاقات الجديدة مع المعلم [143] . وفي هذا الوقت كثيراً ما تستبدل الفرحة الأولى بالتعرف على المدرسة بالامبالاة والحمول اللذين يستند عليهما غياب إمكانية تجاوز تلك الصعوبات ، ولذا فإن من المهم أن يراعي المعلم التشكيلات النفسية الأساسية الجديدة التي تظهر في هذا العمر - الإرادية والخطية الداخلية للأفعال والانعكاسية التي تتجلى لدى إتقان أي مادة دراسية . هذا ويشرع الطفل في هذه المرحلة بوعي ذاته بوصفه ذاتاً للدراسة .

إن النشاط الدراسي الذي يشمل الإلمام بالمعارف الجديدة وإمكانيات حلّ المسائل المتنوعة والفرحة بالتعاون الدراسي وتقبل نفوذ المعلم هو النشاط الرئيسي في هذه المرحلة من تطور الإنسان الذي يحدد نفسه ضمن النظام التكويني (أ. ن. ليونتييف، د. ب. الكوين، ف. ف. دافيدوف) . ووفقاً لما يراه أ. ن. ليونتييف فإن النشاط الرئيسي هو النشاط الذي لا يشغل فترة طويلة وحسب ، بل وإغما هو النشاط الذي في سياقه أ- تتكون أوجه النشاط الجزئية الأخرى ، ب- يتطور الذكاء كمجموعة من الوظائف الحسية - الإدراكية ووظائف الذاكرة والانتباه ، ج- تشكل شخصية ذات النشاط . ففي النشاط الدراسي للتلميذ الصغير تتكون أوجه النشاط الجزئية من مثل القراءة والكتابة والعمل على الحاسوب ، والنشاط الفني ، وبداية

النشاط التصميمي - التركيبي . ولقد قدم غ . أ . تسوكرمان وصفاً كاملاً للنشاط الرئيسي (انظر الملحق) .

والتلميذ الصغير بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي هو نفسه يتطور ويتشكل فيه من خلال ما يستوعبه من أساليب في التحليل والتركيب والتعميم والتصنيف . وفي ظل شروط المطور والهادف فإن هذا التشكل يتم ، حسب رأي ف . ف . دافيدوف ، على نحو أسرع وأكثر فعالية بفضل تنظيم وتعميم استيعاب المعارف . وفي هذا الصدد يؤكد د . ب إلكونين «أن النشاط الدراسي هو النشاط الرئيسي في السن المدرسية لأنه أولاً- تقام عبره العلاقات الأساسية للطفل بالمجتمع ، ثانياً- يتم فيه تشكل الصفات الأساسية لشخصية الطفل في السن المدرسية والعمليات النفسية المنفصلة على حد سواء» [237، ص 84] . وفي النشاط الدراسي للتلميذ الصغير تشكل علاقته بنفسه وبالعالم والمجتمع وبالناس الآخرين . والأمر الرئيسي هو أن هذه العلاقة تتم بشكل أساسي عبر هذا النشاط ، كالعلاقة بمضمون التعليم ومناهجه وبالمعلم والصف والمدرسة .

ولعل من المهم أنه تبعاً لتغير شروط الحياة والانتقال من الأسرة أو روضة الأطفال إلى المدرسة يتغير لدى الطفل الصغير إلى حد ما النفوذ المسيطر . فإلى جانب نفوذ الأهل يظهر نفوذ المعلم «هكذا قالت المعلمة أ» - بهذا يحتج الطفل على قول أمه القطعي . وفي نهاية المدرسة الابتدائية ، حيث تنتهي المرحلة الأساسية من التكيف كطور كبير من التطور (أ . ف . بتروفسكي) ، يصبح التلميذ ذاتاً ليس للنشاط الدراسي فحسب ، بل ، وهذا مهم للغاية ، وذاتاً للتفاعل النشط مع الآخرين وهنا يصبح التلميذ الصغير مراحقاً .

المراحق بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي

تلعب المعاشرة مع الأتراب في مجرى النشاط الدراسي الخاص بالمراحق دوراً قيادياً في السن المدرسية المتوسطة (المراهقة : من 10 ، 11 سنة حتى 14 ، 15 سنة) .

ويحتوي النشاط الخاص بأطفال هذه السن أوجهاً متعددة كالنشاط الدراسي والنشاط التنظيمي والاجتماعي والنشاط الرياضي والنشاط الفني والنشاط العملي، ولدى ممارسة هذه الأوجه من النشاط المفيد تنشأ نزعة واعية إلى الإسهام في العمل الضروري اجتماعياً عند المراهقين، وتضحي هامة من الناحية الاجتماعية [144]. فالمرهق يتعلم المعاشرة في مختلف الجماعات مع مراعاة ما يعمل به من قواعد للعلاقات المتبادلة، وانعكاس السلوك الخاص، والقدرة على تقويم إمكانيات «أناه». وهذا العمر الانتقالي من الطفولة إلى الرشد هو أكثر الأعمار تعقيداً، حيث تنشأ التشكيلة النفسية الشخصية المركزية الجديدة، وهي الشعور بالرشد.

وتكمن الفعالية الاجتماعية الخاصة بالمرهق في إمكانيته الكبيرة على الإدراك وحساسيته نحو استيعاب القواعد والقيم وأساليب السلوك التي تسود عالم الراشدين وتحكم علاقاتهم. وتشير إحدى الدراسات الرئيسية التي قام بها د. إ. فيلدشتين وتناول من خلالها المراهقة إلى أن النضج الاجتماعي للإنسان، وبناء معرفته الذاتية وتقرير مصيره الذاتي بوصفه ذاتاً فاعلةً ونشطةً تتحدد بتحويل الموقع العام لـ «الأنا» بالنسبة للمجتمع إلى موقعين يحل كل منهما مكان الآخر، وهما موقع «الأنا في المجتمع» وموقع «الأنا والمجتمع» [220، ص 127]. والمهم في هذا الصدد هو أن المراهقة كغيرها من المراحل العمرية غير متجانسة وتتألف من مراحل. وبميزد إ. فيلدشتين في هذه الفترة ثلاث مراحل: المرحلة الموضعية المتقلبة (10-11 سنة). حيث تتفاقم الحاجة إلى اعتراف الراشدين، والمرحلة الحقوقية-المعوية (12-13 سنة) التي تتميز بالحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي والنشاط المفيد والمرعوب اجتماعياً، مما يعبر عنه في الصيغة الكلامية «وأنا أيضاً لي الحق، أنا أستطيع، يجب علي»، والمرحلة الفعالة-التأكيدية (14-15 سنة)، حيث يسيطر استعداد المراهق لإظهار ذاته واستخدام قواه [220، ص 131-138]. ويشير ف. أ. كاراكوفسكي إلى أن ما يخص المراهق الصغير

هو الحاجة إلى المكانة المستحقة داخل جماعة الأتراب وفي الأسرة، والحرص على أن يكون له صديق، والسعي إلى الابتعاد عن العزلة سواء داخل الصف أو في الجماعة الصغيرة، والاهتمام الزائد بمسألة «العلاقة بين القوى» داخل الصف، والحرص على أن يدير ظهره إلى كل ما يمت للطفولة بصلة وغياب هيبة السن، والنفور من المحظورات الباطلة، والحساسية تجاه هموات المعلمين، وإعادة تقويم إمكانياته التي يفترض أن تستغل في المستقبل البعيد، وغياب التكيف مع الإخفاقات والمكانة «الأسوأ»، والنزعة إلى الاستسلام للأحلام، والخوف من تدنيس الحلم، والإصرار على تطابق الكلمة مع الفعل، والاهتمام الزائد بالرياضة، والولع بالتجمع، والشغف بالمن السينمائي. وإلى جانب ذلك يتصف المراهق الصغير بالقابلية العالية للتعب التي يعبر عنها الأفعال، وأحياناً الحدة في الأحكام (إلى درجة الفظاظ). وبدأ الدارسون حتى نهاية فترة المراهقة الأولى سوعي ضرورة الاختيار المستقل لمنهج التكوين اللاحق مما يستدعي تشكّل الاهتمامات والايثار الثابتة إلى حد كافٍ، والتوجه في مختلف مجالات العمل والنشاط المفيد اجتماعياً.

وإذا كان النشاط الرئيسي بالنسبة للتلميذ الصغير هو النشاط الدراسي (الدخول فيه، تقبل دور ذات هذا النشاط تشكل الدوافع الدراسية، تمثل مصمونه المادي وبنيته. إلخ)، فإنه بالنسبة لتلميذ العمر المتوسط (المراهق) يتمثل في النشاط المفيد اجتماعياً بأشكاله المتنوعة، الذي تظهر في سياقه المعاشرة الشخصية الودية مع الأتراب، والمهم جداً مع مثلي الجنس الآخر. وإذا كان يصبح النشاط الدراسي كما لو أنه فعالية محققة؛ فهو «يضمن» فردية المراهق. إنه يؤكد ذاته في حصائص اختيار وسائل النشاط الدراسي وأساليبه. وإن التكيف مع وحدة جماعية حديدة، والفردية في وحدة أخرى معروفة من ذي قبل والتكامل اللاحق فيها في ان معاً عمليات اجتماعية-نفسية متشابهة بصورة معقدة على جانب كبير من الأهمية بالنسبة للمراهق. وأن يجد نفسه في نفسه وفي الآخرين. إنما هي الحاجة الأساسية لهذا العمر التي يتم وعيها أو تتحقق بصورة حدسية.

وتتمثل القيمة الرئيسية لمراهق هذا العمر في منظومة العلاقات مع الأتراب والراشدين، ومحاكاة «المثال» الذي يعيه أو الذي يحتذي به بصورة غير واعية، والانطلاقة نحو المستقبل (الاستخفاف بالحاضر). وحين يدافع المراهق عن استقلاله، فإنه يشكل ويطور وعيه الذاتي على أساس الانعكاس، وصورة «الأنا» وعلاقة «الأنا» الواقعية بـ «الأنا» المثالية. وعلى أساس عقلية العمليات النفسية يحدث تغير نوعي على خط المزيد من الإرادية وغير المباشرة.

وترتبط مرحلة الفتوة هذه بطور المردية الكبير الذي، كما يقول أ ف تيروفسكي، «يتصف بالبحث عن الوسائل والأساليب من أجل تعيين فرديته... والمراهق، إذ يوظف، تبعاً لذلك، قدرته إلى حد قصي كيما يبدو مثالياً في نظر خللانه، فإنه يستنفر جميع موارده الداخلية من أجل التحويل النشاطي لفرديته (سعة الاطلاع، النجاحات الرياضية، «المحنك» في العلاقات بين الجنسين، الشحاعة التي تصل إلى حد التبجح، الأسلوب الخاص في الرقص... إلخ)، ويكثر البحث عن سند في مجموعة من الأشخاص الذين يستطيعون أن يضمّنوا شخصيته المثالية» [167، ص 22]. وفي ذات الوقت نجز كافة الأطوار الجزئية الثلاثة: التكيف والفردانية والتكامل.

ويتسم المراهق بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي بالنزعة إلى تأكيد موقعه الاستثنائي الذاتي و«فرديته»، وبالسعي (الذي يظهر شكل خاص عند الصبيان) إلى التمييز شيء ما وقد يقوي هذا الدافعية المعرفية إن ارتبط بمضمون النشاط الدراسي بمادة ووسائل وأساليب حل المسائل الدراسية وتدرج النزعة إلى «الاستثناء» ضمن الدافعية إلى الإنجاز حينما تتبدى في مكوناتها كـ «المكافأة» و«الجاح». وتنعكس الدافعية الدراسية كوحدة للدافعية المعرفية والدافعية إلى الإنجاز عند المراهق عبر دوافع الوجود الاجتماعي والجماعي ذات القيمة الشخصية الصيقة والفاعلة واقعياً. وتوجه الفاعلية الاجتماعية لدى المراهق نحو استيعاب

القواعد والقيم وأساليب السلوك، مما يجعلها تستجيب لإرصاد هذه الدوافع باعتبار أنها، أي الفاعلية، تقدم في مضمون النشاط الدراسي. ولهذا السبب بالتحديد يؤكد علم النفس التربوي على أهمية تحقيق مبادئ التعليم التي تبعث الحيوية في النشاط العقلي عند المراهق: إشكاليته، حواريته، فردانيته، الأشكال المؤثرة الفاعلة في تنظيم الاستيعاب. وعلى مضمون النشاط الدراسي أن يشتمل في السياق الثقافي الاجتماعي العام على الأدب المعاصر والموسيقا والرسم والرقص، كما في الشروط الراهنة للعلاقات الاجتماعية-الاقتصادية، والحيوية اليومية.

ولعل العلاقة بالنفوذ أمر خاص بسن المراهقة. فإذا كان نفوذ المعلم في العمر المدرسي الصغير ليس أقل من نفوذ الأسرة من حيث الأهمية، فإن مشكلة نفوذ الراشد بالنسبة للمراهق ليس واضحة بذاته. فمن ناحية أولى يبدو موقع المراهق «الأنا-الراشد» كما لو أنه يقابل موقع الراشدين. ومن ناحية ثانية فإن نفوذ الراشدين يظل عاملاً هاماً في حياة المراهق. وتساعد الأمور التالية على الاحتفاظ بنفوذ الراشد (المعلم): 1- ثبات الوضع الاجتماعي للمراهق، فقد كان وسيبقى تلميذاً، 2- تبعيته المادية الكاملة للأهل الذين يلعبون إلى جانب المعلمين دور المربي، 3- غياب القدرة لدى المراهق على الفعل بشكل مستقل» [43، ص 111].

وما هو خاص بالمراهق بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي لا يتمثل في دافعيته وموقعه وعلاقته وتصور الأنا فقط، وإنما في مكانته في الحياة خلال مرحلة من مراحل التكوين المستمر ذي المراحل المتعددة. فهو من أجل ذاته يحل ويتنبؤ بشكل استمرارية هذا التكوين حين يتوحه تعالاً لذلك نحو قيمة التعلم أو النشاط العملي والعمل الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين. وعندها توجه إلى التعلم ينتقل المراهق إلى وضع التلميذ الكبير. والتلميذ الكبير بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي هو إنسان اختار (أو أنه خضع لاختيار المحيط المرجعي بالنسبة له) أن يواصل تعلمه. وهذا بالضبط هو ما يحدد خصوصيته بوصفه ذاتاً.

التلميذ الكبير بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي

يدخل التلميذ الكبير (مرحلة الشباب المبكر من 14، 15 حتى 17 عاماً) في حالة اجتماعية جديدة من التطور فور انتقاله من المدرسة المتوسطة إلى الصفوف المدرسية العليا أو إلى مؤسسات تعليمية جديدة، كمعاهد التكوين المهني وغيرها. وما يميز هذه الحالة ليست الجماعات الجديدة فحسب، بل، وهذا أمر رئيسي، التوجه نحو المستقبل: نحو اختيار نمط الحياة والمهنة ومجموعات الناس المرجعية. وما تلمي ضرورية الاختيار هي الوضعية الحياتية نفسها، وما يحدث عليه الأهل ويوجه إليه من قبل المؤسسة التعليمية. وهكذا تكتسب الفعالية التوجيهية القيمة أهمية أساسية في هذه المرحلة. وترتبط بالنزعة إلى الاستقلال الذاتي والحق في أن يكون هو نفسه. ويؤكد إ. س. كون «أن علم النفس المعاصر يطرح سؤالاً حول الاستقلال الذاتي للأطفال الذين يكبرون بشكل محسوس، وذلك بتمييزه الاستقلال الذاتي السلوكي (حاجة الشاب وحقه في حل المسائل التي تخصه شخصياً بصورة مستقلة)، والاستقلال الذاتي الانفعالي (الحاجة والحق في أن يكون له ارتباطاته الخاصة التي يختارها بمعزل عن الأهل)، والاستقلال الذاتي الخلقي والقيمي (الحاجة والحق في الآراء الخاصة والوجود العملي لأمثالها» [43، ص154]. وتكتسي الصداقة والعلاقات بلة وتستبدل أحياناً بالأشكال المتعددة التي تتخذها علاقات الحب يقول م. يو. كوندراثيف: «تكتسب العلاقات وتكتيك حياة «الرشد» المستقلة. وتقوم وتختبر من قبل الشباب والفتيات» [93، ص52].

وفي هذه المرحلة يشرع التلاميذ الكبار بوضع الخطط الحياتية ويفكرون باختيار المهنة بصورة واعية وهذا الاختيار لا يمدية التوجه نحو المتطلبات الاجتماعية للاعتراف ومجال النشاط الذي يمكن أن يكون الإنسان فيه مفيداً إلى الحد الأقصى للمجتمع، كالتبيب والمربي والباحث فحسب، بل وحالة السوق والفائدة والقيمة العملية لهذه المهنة في الحالة المشخصة للتطور الاجتماعي في

البلاد. إن الساعين نحو هدف معين والمتحمسين حقاً من أبناء 15-17 سنة هم وحدهم الذين يحتفظون بالثقة في الدعوة إلى طريق التكوين المهني اللاحق، وتقرير المصير الذاتي الشخصي الذي يرتبط بنمط المؤسسة التعليمية ارتباطاً وثيقاً [54، 55].

إن الحاجة إلى تقرير المصير الذاتي التي تظهر على حدود سن المراهقة والشباب (ل. إ. بوجوفيتش) لا تؤثر في طابع النشاط الدراسي للتلميذ الكبير فقط، بل وإنها تحددها في بعض الأحيان. وهذا ما يتصل قبل كل شيء باختيار المؤسسة التعليمية والصفوف ذات الإعداد المعمق وبإهمال مواد هذه الدورة أو تلك الإنسانية أو العلمية الطبيعية. وغالباً ما يعرب التلميذ الكبير عن ذلك على نحو: «الرياضيات ليست ممتعة بالنسبة لي، وسوف لن أدرس الرياضيات والفيزياء أبداً... إنني أحب التاريخ، وهذا هو ما أحتاج إليه في حال الاستمرار بالدراسة». وهذا هو تعبير عن اتجاه الشخصية وتصور الذات في المستقبل، وتوجيه مهني من جهة، ولكنه عدم تنفيذ مطالب منهج التكوين العام للمؤسسة التعليمية، وأساس لعدم الرضا والشكوى من جانب المعلمين والأهل، وترتبة خصبة للصراعات من جهة ثانية. «ومثل هذا الموقف هو بوجه عام أكثر «رشدًا»، ولكن كثيراً ما تتجلى عندئذ نزعة تقنية عملية بدائية إلى حد ما، ولا سيما الاستخفاف بالفروع الإنسانية، ذلك لأنها ليست ذات نفع في المستقبل» [92، ص 84].

وينظر م. ر. هينزبورغ إلى تحديد اختيار المهنة وثباته بإعتبارهما مقياسين «لتحديد المستقبل» الذي هو، بدوره، أحد المؤشرات الأساسية التي تميز المستقبل المعنوي للتلميذ الكبير. أما المؤشر الثاني - التكافؤ - فإنه يوحد التشبع القيمي للجاذبية الانفعالية وفعالية المستقبل المعنوي [54، 55].

وما يميز التلميذ الكبير بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي بفعل خصوصية الحالة الاجتماعية للتطور الذي يوجد فيها هو المحتوى الجديد نوعياً لهذا النشاط. أولاً -

إلى جانب الدوافع المعرفية الداخلية إلى استيعاب المعارف تظهر في المواد الدراسية التي تحمل قيمة معنوية شخصية دوافع اجتماعية عريضة وخارجية شخصية ضيقة ، تحتل الدوافع إلى الإنجاز من بينها أهمية كبرى . وإن الدافعية الدراسية تتغير بنيتها لأن النشاط الدراسي ذاته هو بالنسبة للتلميذ الكبير لإنجاز الخطط المستقبلية الحيوية والتعلم باعتباره نشاطاً موجهاً نحو استيعاب المعارف يميز القلة من الدارسين . ويعتبر التوجه نحو النتائج دافعاً داخلياً أساسياً للأغلبية منهم .

إن المادة الأساسية للنشاط الدراسي للتلميذ الكبير ، أي ما يتوجه نحوه هذا النشاط ، هي التنظيم البنوي والتركيب الكامل وترتيب الخبرة الفردية على حساب توسيع وإضافة وإدخال معلومات جديدة . ويؤلف تطور الاستقلالية والمداخل الإبداعي إلى الحلول وإمكانية استخدام هذه الحلول ، وتحليل ما هو مطروح والتفكير به بشكل نقدي وبصورة بناءة مضمون النشاط الدراسي للتلميذ الكبير .

ويتشكل لدى التلميذ الكبير شكل خاص من أشكال النشاط الدراسي . ويتضمن هذا الشكل عناصر التحليل والبحث في المجرى العام للإنتاج المهني الذي أدرك على نحوٍ ما أو يدرك كضرورة لا مناص منها ، وتقرير المصير الشخصي . وتمثل التشكيلة النفسية الجديدة الأهم لهذا العمر في أن إمكانية التلميذ على وضع الخطط الحياتية ، والبحث عن وسائل إنجازها تحدد خصوصية مضمون نشاطه الدراسي (د . إ . فيلدشتين) . فالنشاط الدراسي هو نفسه يصبح وسيلة لإنجاز هذه الخطط «مبتعداً» بشكل أكثر وضوحاً عن موقع النشاط الدراسي . ومن المهم أنه إذا كان نفوذ المعلم ونفوذ الأهل بالنسبة للمراهق يتوازنان حين يكتملان بنفوذ الأثراب ، فإن نفوذ معلم المادة لوحده يتميز بالنسبة للتلميذ الكبير عن نفوذ المدرسة . ويتنامى نفوذ الأهل الذين يسهمون في تقرير المصير الشخصي للتلميذ الكبير .

إن استعداد الدارس إلى تقرير المصير المهني والشخصي يحوي منظومة من التوجهات القيمة التي تعبر بوضوح عن التوجه المهني والميول المهنية، والأشكال المتطورة من التفكير النظري وامتلاك مناهج المعرفة العلمية والقدرة على التربية الذاتية. وهذه هي المرحلة الختامية من تشكل الشخصية ونضجها حينما يبرز على نحو كامل شاطئ التلميذ التوجيهي القيمي وفي هذا العمر تتشكل لدى التلميذ على أساس نزعته إلى الاستقلال الذاتي نية كاملة من الوعي الذاتي، ويتطور الانعكاس الشخصي، وتترك الخطط الحياتية والآفاق المستقبلية، ويتكون مستوى من الطموح. وتندل معطيات الدراسات الاجتماعية المكثفة التي أجراها ف. س. سوبكين على أن التلاميذ الكبار (من سكان موسكو في نهاية القرن 20) يندمجون في الحياة الاجتماعية وهم يصممون فضاء المسائل الجوهرية للمناظرة السياسية، وفي الأساس فضاء المواقع المتصورة» [204، ص 252]. وعلاوة على ذلك فإن المؤلف يشدد على ارتباط التوجهات القيمة والسياسية للتلاميذ الكبار بالوضع الاجتماعي - الطبقي في المجتمع وبالحالة الاقتصادية والتكوينية لأسرهم.

ويندمج التلميذ الكبير في غطاء جديد من أنماط النشاط الرئيسي، وهو النشاط الدراسي - المهني الذي كثيراً ما يقرر تنظيمه الصحيح تكونه كذات للنشاط العملي اللاحق وموقفه من العمل. ويُخضع هذا أيضاً إلى حد بعيد النشاط الدراسي للهدف الأكثر أهمية، وهو النشاط المهني المستقبلي أو النشاط التوجيهي المهني وتخضع القيمة الذاتية للنشاط الدراسي لأهداف تقرير المصير المهني البعيدة. ويتعلم المرء ليس من أجل التعلم بحد ذاته فقط، وإنما من أجل ما هو أكثر أهمية بالنسبة له في المستقبل مما يتجلى بصورة واضحة إلى حد كبير في العمر الطلابي.

3- الطالب بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي

يمثل العمر الطلابي (18-25) سنة مرحلة خاصة من مراحل حياة الإنسان بحكم أن «العمر من 18 سنة حتى سنة يؤلف بالمعنى العام ووفق القوانينيات

الأساسية حلقة ابتدائية في سلسلة سنوات الرشد أكثر منها حلقة ختامية في سلسلة مراحل تطور الطفولة» [49، ص 255].

ويرجع الفضل في طرح مشكلة الطالبة باعتبارها مقولة نفسية-اجتماعية وعمرية إلى مدرسة ب. غ. أنانيف السيكولوجية. ففي دراسات ب. غ. أنانيف ون. ف. كوزمينا ويو. ن. كولوتكين وأ. أ. ريان وإ. إ. سيتبانوفا وكذلك في أعمال ب. أ. بروسيتسكي وإ. م. نيكيريف وف. أ. سلاستين وف. أ. ياكوفين وغيرهم جمعت مادة إمبيريقية وفيرة من الملاحظات، وتم عرض نتائج التجارب والتعميمات النظرية حول هذه المشكلة. وتسمح معطيات هذه الدراسات المتعددة بوصف الطالب كذات خاصة للنشاط الدراسي من الموقع النفسي-الاجتماعي والموقع التربوي-النفسى.

والطالبة هي مقولة اجتماعية خاصة، ووحدة خاصة من الناس الذين توحدتهم مؤسسة التكوين العالي بصورة منظمة. وهذه المقولة الاجتماعية-المهنية تكونت تاريخياً منذ ظهور الجامعات الأولى خلال القرنين 11-12. وهي تشمل الناس الذين يملكون المعارف والإمكانيات المهنية بصورة موجهة ومنظمة، ويمارسون، كما يفترض، عملاً دراسياً دؤوباً. وكمجموعة اجتماعية فإنها تتميز بالتوجه المهني وبشكل العلاقة الوطيدة بمهنة المستقبل اللذين يعتبران نتيجة لصوابية الاختيار المهني وملاءمة وكمال تصور الطالب للمهنة المختارة. ويتضمن هذا التصور معرفة بتلك المطالب التي تفرضها المهنة وشروط النشاط المهني. وتدلل نتائج الدراسات على أن تصور الطالب عن المهنة (ملائم-غير ملائم) يرتبط مباشرة بمستوى علاقته بالدراسة: فبقدر ما تكون معرفة الطالب بالمهنة أقل، تكون علاقته بالدراسة أقل إيجابية. ويتبين خلال ذلك أن معظم الطلاب يتعلق بالدراسة بصورة إيجابية.

وفي السياق النفسي-الاجتماعي تتميز الطالبة مقارنة بغيرها من المجموعات السكانية بسوية عالية من التكوين ، واستهلاك للثقافة أكثر فعالية ، ومستوى رفيع من الدافعية المعرفية . وهي في نفس الوقت كوحدة اجتماعية تتصف بالحيوية الاجتماعية العالية ، وباقتران كاف من الانسجام بين النضج العقلي والاجتماعي . وتشكل مراعاة هذه الخاصية التي تتمتع بها الطالبة أساساً لعلاقة المدرس بكل طالب بوصفه شريكاً في المعاشرة التربوية وشخصية هامة بالنسبة للمدرس . وفي سياق المدخل الشخصي-النشاطي ينظر إلى الطالب كدات للتفاعل التربوي ، ذات فعالة تنظم نشاطها بصورة مستقلة . وهو يتمتع باتجاه خاص من حيويته المعرفية والاتصالية نحو حل المسائل التوجيهية المهنية المحسوسة . ويعتبر التعليم القريني-الإشاري الشكل الأساسي لتعليم الطلاب (أ. أ. فريبتسكي) .

ومن المهم للوصف النفسي-الاجتماعي للطالبة أن هذه المرحلة من تطور حياة الإنسان مرتبطة بتشكيل الاستقلال الاقتصادي النسبي وبمغادرة المنزل الوالدي وتكوين أسرة خاصة . والطالبة هي مرحلة مركزية من مراحل تشكيل الإنسان والشخصية بوجه عام وإظهار الاهتمامات المختلفة . إنها زمن تسجيل الأرقام القياسية الرياضية ، والإنجازات الفنية والتقنية والعلمية ، والزعة الاجتماعية الوثابة والحيوية لدى الإنسان كـ «عضو فعال» ومحترف في المستقبل ، الأمر الذي يُراعى من قبل المدرس في مضمون وإشكالية وأساليب تنظيم النشاط الدراسي والمعاشرة التربوية في المؤسسات التعليمية العليا .

وتدلك المعطيات التي تم الحصول عليها من خلال دراسات مدرسة ب. غ. أنابيب على أن العمر الطلاي هو فترة البناء المعقد للذكاء بشكل فردي ومتغير تماماً . وتتصف «النواة» الذاكرية لذكاء الإنسان في هذا العمر بـ «التناوب» المستمر لـ «القمم» أو «الدرجات القصوى» [8ص346] لهذه الوظيفة أو تلك التي تدخل في

هذه النواة. وهذا يعني أن المهمات التعليمية توجه في الوقت ذاته نحو الفهم والإدراك ونحو حفظ وبناء المادة المستوعبة في ذاكرة الطالب والاحتفاظ بها وتفعيلها الموجه. وتجد صيغة المسألة هذه انعكاساً في عدد كبير من عمليات إعداد الطرائق التعليمية، حيث يشار إلى ارتباط إدراك المعلومات الدراسية وفهمها وتثبيتها في ذاكرة الطلاب أثناء حل المسائل الإشكالية. وبترافق تفعيل النشاط المعرفي عند الطلاب دوماً بتنظيم حفظهم للمعلومات الدراسية واسترجاعهم لها.

ولما كان الطالب يمثل الطالبة فإنه يبدو كذاتٍ للنشاط الدراسي الذي تحدده الدوافع قبل أي شيء آخر كما سقت الإشارة. وثمة نمطان من الدوافع يميزان في الغالب الأعم النشاط الدراسي، وهما الدافع إلى الإنجاز والدافع المعرفي. ويعد الدافع الأخير أساس النشاط المعرفي-الدراسي للإنسان لتناسبه مع طبيعة نشاطه الفكري. ويظهر هذا النشاط في الموقف الإشكالي، ويتطور في ظل التفاعل الصحيح للطلاب والمدرسين والعلاقة السليمة التي تربطهم. وتخضع الدافعية إلى الإنجاز أثناء التعليم للدافعية المعرفية والمهنية.

وأثناء التعليم في المؤسسات التعليمية العليا يتشكل الأساس المتين للنشاط العملي والمهني. «لا تتبدى المعارف والقدرات والمهارات التي تستوعب في التعليم كمادة للنشاط الدراسي، وإنما كوسيلة للنشاط المهني» [41، ص 14]. إلا أن نتائج الاستبيانات تظهر أنه لا يوجد لدى نصف الطلاب في المعاهد التعليمية التقنية العليا ميل نحو المهنة أثناء اختيار تلك المعاهد. كما أظهرت أن أكثر من ثلث الطلاب لا يثق بصحة الاختيار أو أنه يبدى موقفاً سلبياً تجاه المهنة المستقبلية [41].

وتعتبر إمكانية أداء كافة أنواع النشاط الدراسي المؤشر الأساسي على وصف الطالب بذات هذا النشاط. ولكن نتائج الدراسات المتخصصة تبين أن أغلبية الطلاب لا يتمكنون من الاستماع إلى المحاضرات وكتابتها وتلخيص الأدبيات (في

أغلب الحالات لا يكتب سوى 18-20٪ من مادة المحاضرة). فوفقاً للمعطيات
ف. ت. ليسوفسكي تمكن 28,8٪ فقط من الطلاب من التحدث أمام القاعة،
و18,6٪ منهم من خوض مناقشة، و16,3٪ منهم من إعطاء تقدير تحليلي
للمشكلات. ومن خلال مادة الدراسة الاجتماعية المحددة تبين أن 37,5٪ من
الطلاب فقط حرصوا على الدراسة بصورة جيدة، وأن 53,6٪ لم يحاولوا دوماً،
وأن 8٪ لم يبدو أي حرص على الدراسة بصورة جيدة. بيد أنه حتى أولئك الذين
حرصوا على أن يدرسوا جيداً لم تسر دراسة 67,2٪ منهم بصورة جيدة [119].
ومع تغير المؤشرات الكمية القدرات وذلك الموقف من الدراسة في العقد الأخير،
فإن الصورة العامة لتشكيلها الناقص بقيت دونما تغيير بشكل إجمالي.

وتقف أمام المدرس مهمة نفسية - تربوية خطيرة، وهي جعل الطالب كذات
لنشاط الدراسي، مما يستدعي في المقام الأول ضرورة تعليمه إمكانية التخطيط
لنشاطه وتنظيمه، وإمكانية الدراسة والمعايشة على النحو الذي يكسبهما قيمة
كاملة. وتتطلب صيغة المسألة هذه تحديد الأفعال الدراسية اللازمة للدراسة الناجحة
وبرنامج أدائها في مادة دراسية معينة، وتنظيم التمارين من أجل تشكيلها تنظيمياً
دقيقاً. وعندها يتوجب على المدرس نفسه أن يعرض الأداء النموذجي لهذه الأفعال
مع الأخذ بالحسبان صعوبات الفترة التكيفية من تعليم الطلاب في السنة الأولى.
ولعل تأثيره في تشكل التوجهات القيمة الجديدة عند الطالب، وفي دافعيته والصفة
الفردية المتمثلة في القلق يحمل قيمة كبيرة.

وتقتضي العلاقة بالطالب بوصفه شخصية ناضجة اجتماعياً، وحامل العقيدة
العلمية مراعاة أن العقيدة هي منظومة الآراء التي يحملها الإنسان ولا تتعلق بالعالم
فقط، بل وبموقعه هو فيه. وبكلمات أخرى فإن تشكل عقيدة الطالب تعني تطور
انعكاسيته ووعيه لنفسه كذاتٍ للنشاط وحامل قيم اجتماعية معينة، وشخصية

مفيدة للمجتمع وهذا يفرض، بدوره على المدرس أن يفكر في تقوية حوارية التعليم والتنظيم الخاص للمعاشرة التربوية، وخلق الشروط التي تساعد الطلاب على الدفاع عن آرائهم وأهدافهم ومواقفهم الحياتية خلال العمل التربوي-التعليمي في المؤسسة التعليمية .

4 - القابلية للتعلم صفة هامة من صفات ذوات النشاط الدراسي

وصف عام للقابلية للتعلم

إن القابلية للتعلم هي واحدة من أهم مؤشرات استعداد الإنسان لاستيعاب المعارف بصورة عموية أو بصورة موجهة ضمن شروط أي نظام تكويبي معين . وتفسر القابلية للتعلم في علم النفس من منطلقات مختلفة . ولكن ما هو عام في مضمون هذا المفهوم هو أنه صفة الإنسان الكامنة ، والتي تظهر في مختلف شروط نشاطه الحيوي . وترتبط القابلية للتعلم من الناحية الفيزيولوجية بخاصية الجملة العصبية المتمثلة في الثوران (الدينامية) ، أي سرعة تكوين العلاقة المؤقتة (ف . د . نيبيليتسين) ، وبالمعنى الواسع لهذه الكلمة يمكن أن تفسر على أنها «...الإمكانية الكامنة لاكتساب معارف جديدة في العمل المشترك «مع الراشدين» (ب . ف . ريغارنيك) ، وأنها «منطقة التطور القريب» (ل . س . فيغوتسكي) . ويميز مفهوم القابلية للتعلم «الخاص» باعتباره استعداد النفس لتطورها السريع في اتجاه محدد ، وفي مجال معين من المعارف والقدرات .

وتفهم ز . إ . كالميكوفا ، وهي من أبرز الباحثين الروس الذين تناولوا هذه المشكلة ، تحت مفهوم القابلية للتعلم « . مجموعة (جمعاً) من الصفات العقلية التي يتصف بها الإنسان والتي تتوقف على وجودها وعلى المساواة النسبية للشروط الضرورية الأخرى (الحد الأدنى الابتدائي من المعارف ، الموقف الإيجابي من التعلم . إلخ) إنتاجية النشاط الدراسي » [81 ، ص 17] . وترتبط القابلية للتعلم في

هذا التعريف بالإنتاجية التي يفهم منها قبل أي شيء النوعية ووتيرة العمل وحجمه في واحدة الزمن، وغياب التوتر والتعب مع مرور فترة طويلة من الزمن، والرضا عن نتيجة العمل .

وبالإمكان وصف إنتاجية النشاط الدراسي بالمؤشرات التي تستخدم في قياس المعارف المستوعبة، وبأسلوب الأفعال المتشكل والمعمم .

ويرتبط مفهوم القابلية للتعلم بمفهوم التحصيل الدراسي (أ. ك. ماركوفا) الذي هو مجموع كافة صفات التطور النفسي التي هي في الجوهر نتيجة التعليم السابق . وفي هذا التفسير يرتبط مستوى التحصيل الدراسي بمستوى التطور الواقعي، وترتبط القابلية للتعلم بمنطقة التطور القريب وتحمل موضوع أ. ك. ماركوفا أهمية خاصة، حيث ترى أن القابلية للتعلم هي «حساسية التمييز تجاه استيعاب المعارف الجديدة والوسائل الجديدة لاكتسابها، وكذا الاستعداد للانتقال إلى مستويات جديدة من التطور العقلي» [129، ص 60].

الصفات العقلية التي تحدد القابلية للتعلم

تقوم القابلية للتعلم على مجموعة من صفات الذكاء، كالتعميم والوعي والمرونة والثبات والاستقلالية في التفكير . ولقد دعت ز. أ. كالميكوفا المؤشر الكمي الإجمالي للقابلية للتعلم حسب هذه الصفات اقتصاد التفكير . فتعميم النشاط العقلي هو نواة القابلية للتعلم ومؤشرها الإجمالي هو اقتصاد التفكير . ويحدد التعميم والتحليل اللذان يتوضعان في أساس القدرات العقلية، حسب اعتقاد س. ل. روبنشتين، إمكانية النقل النوعي والسريع وتطور التفكير النظري . ويتناول الباحثون الصفات العقلية التي تتوضع في أساس القابلية للتعلم كمركبات لها . وتتميز القابلية للتعلم في الوقت ذاته بمؤشرات محددة ومرتبطة بإنتاجية النشاط بطريقة غير مباشرة .

مؤشرات القابلية للتعلم

تتمثل المؤشرات الأساسية للقابلية للتعلم في وتيرة الارتقاء في استيعاب المعارف وتكون القدرات وسهولة هذا الاستيعاب (غياب التوتر والتعب، والشعور بالرضا جراء استيعاب المعارف)، والمرونة في الانتقال إلى أساليب وطرائق جديدة في العمل، وثبات الاحتفاظ بالمادة المستوعبة.

وتحذر أ. كالميكوفا أن المؤشرات الإحصائية للقابلية للتعلم هي اقتصاد التفكير ووتيرته، وحجم المادة المشخصة التي يتم على أساسها التوصل إلى حل المسألة الجديدة، وعدد «الخطوات» لحلها المستقل، وكمية حصص المساعدة المقدمة التي تم على أساسها الوصول إلى النتيجة، وكذلك الزمن الذي استغرقه الحل، والقدرة على التعلم الذاتي، والقدرة على العمل والتحمل. وفيما يلي مؤشرات القابلية للتعلم الأساسية التي اقترحتها أ. ك. ماركوفا:

- فعالية التوجه في الشروط الجديدة.

- المبادرة في اختيار المعارف غير الإجبارية، والتعامل المستقل مع المهمات الأكثر صعوبة. ويمكن لهذين المؤشرين أن يرتبطا بمفهوم المبادرة باعتبارها وحدة النشاط الإبداعي (د. ب. بوغويافلنسكايا).

- الإصرار على الوصول إلى الهدف المرسوم و«الثبات في وجه العرقلة» بإعتباره المقدرة على العمل في حالات وجود العقبات والمعوقات والعراقيل.

- القابلية للإدراك، والاستعداد لتلقي مساعدة الآخر وغياب المقاومة

ووفقاً لهذه المؤشرات وصعت طريقة تعريف (تشخيص) القابلية للتعلم التي تتوضع في أساسها، حسب ز. إ. كالميكوفا، المبادئ التالية:

- يجب أن يكون التشخيص مركباً، معتمداً على طريق «التركيب» وليس التحليل.

الفروق الفردية بين المتعلمين في النشاط الدراسي
(حسب غ. كلاوس)

مؤشر المقارنة	النمط الإيجابي	النمط السلبي
السرعة	بسهولة وسرعة ودونما عاء، وبصورة راسخة، ودوام في الزمن، يعيد التعلم بسهولة، يمتلك المرونة	ببطء وصعوبة وتوتر، وتثاقل وسطحية، وبصورة عابرة، ينسى بسرعة، يعيد التعلم بصعوبة، يتسم بالصلابة والجمود.
الدقة	بإتقان، بنزاهة ودقة وانتظام	بتهاون، بإهمال وعدم اكتراث، وبسطحية
الدافعية	برضا، بطواعية، من تلقاء نفسه، بحيوية، بإيجابية، بحماس، بجهد، بدأب، بكل قواه.	بدون رضا، بإكراه، تحت الضغط، بسلبية، بخمول، بلا مبالاة، بتقصير، بتكاسل.
تنظيم الفعل	بصورة مستقلة، باستقلال ذاتي، بلا تبعية، بصورة مخططة، بصورة موجهة نحو هدف معين، بإصرار، بصورة دائمة	بصورة غير مستقلة، عن طريق المحاكاة، دونما هدف، بصورة غير منتظمة، دون خطة، بصورة دورية، بتلكؤ.
التنظيم المعرفي	بصورة واعية، بفهم، بصورة موجهة، التنبؤ بالنتائج، بصورة عقلانية، باقتصاد	بصورة آلية، دون فهم، عن طريق المحاولة والخطأ، بالصدفة، بصورة عشوائية، بصورة غير عقلانية، بصورة عمياء غير فعالة.
التقدير العام	جيد	سيء

- يجب أن تقام مناهج التشخيص على المادة الدراسية في التجربة التعليمية الطبيعية التي ينبغي على خصائصها الإيجابية أن تتحد مع صرامة التجربة المخبرية، وخاصة أثناء تثبيت نتائج البحوث واقتران التحليل الكمي والنوعي لدى تسجيل عملية الحل وأساليبه والمساعدة المقدمة . . إلخ .

- تشخيص القابلية للتعلم في المواقف التعليمية الإشكالية، حيث يجب أن تكون جميع الشروط الأخرى متساوية قدر المستطاع .

- يحجب عدم تقييد زمن التجربة التشخيصية عند الالتزام بمطالب تثبيته .

- يسمح اقتران الإجراءات التشخيصية الفردية والجماعية بالحصول على صورة أكثر كمالاً وقماتلاً للقابلية للتعلم .

وتتجلى القابلية للتعلم عند ذات النشاط المدرسي في خصائصه وطابعه حينما تؤثر في أسلوبه [86، ص 29] . ويمكن أن تمثل الأساليب الفردية المشكلة على صورة مخطط ذي قطبين «إيجابي - سلبي» . ويوضح الجدول الذي عرضناه أعلاه مضمون النشاط الدراسي الذي يعكس هذين الأسلوبين . فهما يقومان على القابلية للتعلم إلى حد كبير .



إن المتعلم (التلميذ، الطالب)، إذ يمثل فترة عمرية معينة من التطور، وباعتباره دأماً للنشاط الدراسي في كل مرحلة من مراحل النظام التكويني، يتميز بدافعية خاصة إلى الدراسة، ومنظومة من العلاقات، وخصائص النشاط الدراسي .

القسم الرابع

النشاط الدراسي

يرتبط النشاط الدراسي الذي يميز أطفال السن
المدرسية كلها باستيعابهم المضمون المقرر.

ف. ف. دافيدوف
مشكلات التعليم المطور

الفصل الأول

الوصف العام للنشاط الدراسي

1 - النشاط الدراسي وجه خاص من أوجه النشاط

نظرية النشاط الدراسي في النظرية العامة للتعليم

في النظرية العامة للتعليم التي كان قد وضع مبادئها، كما سبقت الإشارة، ج. أ. كومينسكي وي. غ. بيستالوتزي وأ. ديستيرفيغ وي. هربارت في الخارج وك. د. اوشينسكي وب. ف. كابتيريف و س. ت. شاتسكي وأ. ب. نيجاييف وم. يا. باسوف وب. ب. بلونسكي ول. س. فيغوتسكي ون. ك. كروبسكايا وأ. س. مكارينكو في بلادنا، وكذلك مثل علم النفس التربوي في بلادنا وفي الخارج في أواسط القرن العشرين أمثال د. ب. الكونين وف. ف. دافيدوف وإ. لينغارت وإ. لومبشير، تشكلت نظرية سيكولوجية في النشاط الدراسي التي تعدّ سابقاً علمياً لروسيا. ولقد قام واضعوها: د. ب. الكونين وف. ف. دافيدوف وأ. ك. ماركوف وب. يا. غاليرن ون. ف. تاليزيا وغيرهم (في المجرى الواسع لنظرية النشاط التي كانت قد وضعت أسسها النفسية من قبل أعمال ل. س. فيغوتسكي و س. ل. روبنشتين، بينما صاغ أ. ن. ليونتييف مضمونها المحسوس) بطرح مشكلة جديدة في نظرية التعليم، وهي تغيير ذات

النشاط نفسها من خلال الأفعال التي تستعيد الصفات الموضوعية لمادة المعرفة أثناء حل المسائل التعليمية بأساليب الفعل المعممة

إن ملاءمة وحيوية المشكلات التي تطرحها نظرية النشاط المدرسي لا تنسحب فقط على المدرسة التي صيغت فيها هذه النظرية بمقتضى شروط التعليم، بل، وهذا لا يقل أهمية، على التعليم في المؤسسة التعليمية العليا ونشاط الطلاب (الذي لم يتشكل ولم يدرس على نحو كافٍ لأسباب مختلفة). وتحدد حيوية وملاءمة انتشار نظرية النشاط الدراسي في التعليم العالي بوجه عام بما قد تكون من نزعات إيجابية محسوسة في المدرسة العليا (في بلادنا، وفي الممارسة العملية على النطاق العالمي) تسمح بإعادة تنظيم التعليم العالي والنشاط الدراسي للطلاب على حدّ سواء.

تعريف النشاط الدراسي

إن مفهوم «النشاط الدراسي» متعدد المعاني والدلالات إلى حدّ كافٍ. فبالمعنى الواسع للكلمة ينظر إليه في بعض الأحيان بصورة غير مشروعة على أنه مرادف للدراسة أو التعلم أو حتى التعليم. وبالمعنى الضيق يعتبر النشاط الدراسي، في رأي د. ب. الكونين، نمطاً رئيسياً من أنماط النشاط في العمر المدرسي الصغير. وفي أعمال د. ب. إلكونين و. ف. ف. دافيدوف و. أ. ك. ماركوف يمتلئ مفهوم «النشاط الدراسي» بمضمون ومغزى النشاط، وفقاً لما يراه س. ل. روبنشتين، ر. «الموقف المسؤول» للذات تجاه مادة التعليم على كامل امتدادها

وينبغي أن نلفت الانتباه إلى أن «النشاط المدرسي» يفهم في هذا التفسير على نحو أوسع من النمط (الوجه) الرئيسي للنشاط، لأنه ينتشر على كافة الأعمار، ولا سيما العمر الطلابي. فالنشاط الدراسي بهذا المعنى هو نشاط الذات في اكتساب الأساليب المعممة في الأفعال الدراسية والتطوير الذاتي من خلال حلّ المسائل

الدراسية التي يطرحها المدرس خصيصاً على أساس الرقابة الخارجية والتقييم اللذين يتحولان إلى رقابة ذاتية وتقييم ذاتي . كتب د. ب. الكونين يقول : «النشاط الدراسي هو النشاط الذي يتخذ من اكتساب أساليب الأفعال المعممة في مجال المفاهيم العلمية مضموناً له . . . ويتعين على ذلك النشاط أن يُستحث بدوافع ملائمة . وهذه الدوافع يمكن أن تكون . . . دوافع اكتساب أساليب الأفعال المعممة أو ، بعبارة أخرى ، دوافع التطوير الذاتي والنمو الذاتي . وإذا ما تسنى تشكيل هذه الدوافع لدى الدارسين ، فإنه بهذا تدعم تلك الدوافع العامة للنشاط التي ترتبط بموقع التلميذ وبأداء نشاط ذي قيمة وأهمية اجتماعيتين حين تمتلئ بمضمون جديد» [238، ص 245].

ويمكن النظر إلى النشاط الدراسي بالتالي كوجه خاص من أوجه النشاط . فهو موجه نحو المتعلم ذاته بوصفه ذاتاً له ، أي نحو تحسينه وتطويره وتشكيله كشخصية بفضل استيعابه الواعي والغائي للخبرة الثقافية - الاجتماعية في شتى أوجه وأشكال النشاط العملي والنظري والمعرفي المفيد اجتماعياً . ولعل نشاط المتعلم يوجه نحو استيعاب المعارف المنظمة والعميقة وإتقان أساليب الفعل المعممة واستخدامها المبدع والملائم في المواقف المتنوعة .

المواصفات الأساسية للنشاط الدراسي

يميز الباحثون ثلاث مواصفات أساسية للنشاط الدراسي تجعله يختلف عن أشكال التعليم الأخرى : 1 - فالنشاط موجه بشكل خاص نحو استيعاب المادة الدراسية وحل المسائل الدراسية ، 2 - وفيه تستوعب الأساليب العامة في الأفعال والمفاهيم العلمية (بالمقارنة مع المفاهيم الحياتية المألوفة التي تستوعب قبل الدخول إلى المدرسة ، 3 - تتقدم أساليب الفعل العامة على حل المسائل (إ.إ. إلياسوف) (بالمقارنة مع التعلم بالمحاولة والخطأ ، حيث لا مكان للأسلوب العام المتقدم

وبرنامج الفعل عندما لا يكون التعلم شاطئاً). ونضيف إلى هذه المرافقات الثلاث اثنتين أساسيتين: أولاً- النشاط الدراسي، إذا يستجيب للحاجة المعرفية التي لا تشبع، فإنه يفضي إلى تغيرات في الذات نفسها مما يعدّ، حسب تعريف د. ب. الكونين، أساساً لوصفه، ثانياً يتناول التشيكي إ. لينغارت الباحث في عملية التعلم وبنية حاصيه أخرى للنشاط الدراسي بوصفه شكلاً من أشكال التعلم، وهي التعيرات التي تطرأ على الصفات النفسية وسلوك المتعلم «تبعاً لنتائج أفعاله الخاصة». وعلى هذا النحو يمكن الحديث عن خمس مواصفات للنشاط الدراسي بالمقارنة مع التعلم.

وانطلاقاً من تعريف النشاط الدراسي كششاط لاكتساب أساليب الفعل المعممة والتطوير الذاتي للمتعلم بفضل حل المسائل الدراسية التي يطرحها المدرس خصيصاً بوساطة الأفعال الدراسية، فإننا سوف نتناول مواصفاته النشاطية بالتحديد. ونشدّد في المقام الأول، مقتفين أثر د. ب. الكونين، على طابعه الاجتماعي: من حيث المضمون، لأنه موجه نحو استيعاب كافة ثروات الثقافة والعلم التي جمعتها البشرية، ومن حيث المغزى، لأنه ذو قيمة اجتماعية ويكتسي أهمية على صعيد المجتمع، ومن حيث الشكل، نظراً لأنه يناسب مقاييس التعليم التي وضعها المجتمع ويحري في مؤسسات اجتماعية خاصة، كالمدارس والمراكز التعليمية والمعاهد. والنشاط الدراسي، شأنه شأن أي نشاط آخر، يتصف بالذاتية والمعالية والمادية والتوجه الغائي والوعي، ويملك بنية محددة ومضموناً.

2 - المضمون المادي للنشاط الدراسي

مادة النشاط الدراسي

إن تحليل المضمون المادي (السيكولوجي) للنشاط الدراسي، مثله مثل أي نشاط آخر، يبدأ بتحديد مادته، أي ما الذي يتجه إليه النشاط، وفي الحالة هذه نحو

استيعاب المعارف، واكتساب أساليب الأفعال المعممة، وإتقان أساليب وطرائق الأفعال وبرامجها ولو غار يتماتها مما يتطور في مجراها المتعلم ذاته. وهذا هو مادة النشاط الدراسي ومضمونه.

والنشاط الدراسي، حسب د. ب. الكونين، ليس مطابقاً للاستيعاب. فهذا الأخير هو مضمونه الأساسي، وهو يتحدد بيناته وبمستوى تطوره الذي يندرج فيه الاستيعاب. ولما كان النشاط الدراسي يتجه نحو تغير الذات (مما يتجلى إلى حد كبير في العمر المدرسي الصغير عندما يكون النشاط الدراسي نشاطاً رئيسياً، بل إنه، في الحقيقة، يتجلى في أي عمر آخر) فإن الاستيعاب، في ذات الوقت، يتوسط التغيرات الذاتية على صعيد الذكاء والشخصية مما يدخل أيضاً في مادة النشاط الدراسي.

وسائل النشاط الدراسي وأساليبه

ينبغي تناول وسائل النشاط الدراسي التي يتم بمساعدتها على أصعدة ثلاثة: أولاً- ما يتموضع في أساس الوظيفة المعرفية والبحثية للنشاط الدراسي من أفعال عقلية (عمليات ذهنية في مصطلحات س. ل. روبنشتين): التحليل، التركيب، التعميم، التصنيف وغيرها من القدرات التي بدونها لا يمكن لأي نشاط عقلي أن يكون. ثانياً- الوسائل الإشارية، اللغوية الشفهية التي تستوعب بشكلها المعرفة وتنعكس وتسترجع الخبرة الفردية. ثالثاً- المعارف الخلفية السابقة التي تبني الخبرة الفردية للمتعلم بوساطة إدماج المعارف الجديدة فيها.

ولقد جرى الحديث عن توحيد جميع هذه الوسائل بصورة كاملة أكثر من أي شيء آخر في نظرية س. ل. روبنشتين العامة في التعلم التي ترى أن «حل أو محاولة حل المشكلة تتطلب الاستمالة المألوفة لهذه الموضوعات أو تلك من المعارف المتوافرة بصفتها مناهج أو وسائل لحلها» [194، ج1، ص375].

وهكذا فالاندماج في النشاط الدراسي في التعليم المدرسي، وخاصة في العمر المدرسي الصغير يتطلب العمل في نفس الوقت مع وسائله أيضاً.

وقد تكون أساليب النشاط الدراسي متنوعة ومتضمنة الأفعال المعرفية- البحثية والإبداعية- الإشكالية والاسترجاعية (ف. ف. دافيدوف، ف. ف. روتسوف). ويعد أسلوب النشاط الدراسي إجابة على سؤال حول كيفية التعلم، وما هو أسلوب تحصيل المعارف. ولعل الوصف الأكمل والأوسع هو الذي قدمته نظرية التشكل المرحلي للأفعال العقلية (ب. يا. غاليرن، ن. ف. تاليرينا)، حيث أن مبدأ التوجه والانتقال من الفعل الخارجي، المادي إلى الفعل الداخلي، العقلي ومرحلة هذا الانتقال تبعاً للكيفية التي يقوم بها المتعلم ذاته بذلك تكشف بصورة تامة عن أسلوب النشاط الدراسي.

نتاج النشاط الدراسي ونتيجته

تعتبر المعرفة البناءة والحيوية التي تشكل أساس القدرة على حل المسائل التي يستدعي استخدامها في شتى مجالات العلم والممارسة نتاج النشاط الدراسي. كما وأن التشكيلية الداخلية الجديدة للنفس والنشاط على الأصعدة الدلالية والقيمية والدافعية هي الأخرى نتاج ذلك النشاط. ويدخل نتاج النشاط الدراسي بجزئه الأساسي المنظم في الخبرة الفردية. ويرتبط النشاط اللاحق الذي يمارسه الإنسان، ولاسيما نجاح شاطئه المهني ومعاشرته إلى حد بعيد ببيئة النتاج وتنظيمه وانتظامه وعمقه ورسوخه. وتمثل نتيجة النشاط الدراسي في سلوك الذات، ويكون هذا إما بوجود الحاجة إلى الاستمرار بالنشاط التي تحسبها الذات (الميل، والاندماج، الانفعالات الإيجابية)، وإما بغياب الرغبة فيه والتهرب منه وتجنبه. ويتجلى السلوك الثاني في جميع أنحاء العالم في الموقف السلبي تجاه المدرسة والتغيب عنها والانسحاب منها.

3 - البنية الخارجية للنشاط الدراسي

مركبات البنية الخارجية للنشاط الدراسي

إن للنشاط الدراسي بنية خارجية تتألف من المركبات الأساسية، كالدافعية والمسائل الدراسية في مواقف محددة وفي مختلف أشكال المهمات، والأفعال الدراسية، والرقابة التي تتحول إلى رقابة ذاتية، والتقييم الذي يتحول إلى تقويم ذاتي. ولكل من مركبات بنية هذا النشاط خصائصه. وفي الوقت ذاته فإن النشاط الدراسي، باعتباره نشاطاً ذهنياً بطبيعته، يتميز بذلك البنيان الذي يميز أي فعل ذهني آخر، وتحديدًا بوجود الدافع والخطة (القصد، البرنامج) والتنفيذ (الإنجاز) والرقابة (ك. بريبرام، يو. غالانتير، ج. ميللر، أ.أ. ليونتييف).

ويلاحظ إ.إ. إلياسوف في معرض وصفه للتنظيم البنيوي للنشاط الدراسي في السياق العام لنظرية د.ب. الكونين وف.ف. دافيدوف أن «... المواقف الدراسية والمسائل تتميز بأن الدارس هنا يتلقى مهمة استيعاب الأسلوب العام للفعل والهدف من استيعابه، وكذا نماذج وتوجيهات من أجل إيجاد الأساليب العامة لحلّ مسائل من طائفة معينة. والأفعال الدراسية هي أفعال الدارسين للبحث وإيجاد المفاهيم العلمية وأساليب الأفعال العامة، ولاسترحاها واستخدامها في حلّ مسائل محددة أيضاً. وأفعال الرقابة توحّه نحو تعميم نتائج أفعالهم الدراسية مع النماذج المعروضة. وتثبت أفعال التقييم الصفة النهائية لاستيعاب المعارف العلمية المطروحة والأساليب العامة في حلّ المسائل» [79، ص 43].

وسوف نتناول على نحو أكثر تفصيلاً كلاً من المركبات البنيوية الخارجية للنشاط الدراسي المقدمة بصورة تخطيطية فيما يلي:



الدافعية: المركب الأول لبنية النشاط الدراسي

ليست الدافعية، كما سوف نبين لاحقاً، مركباً من المركبات الأساسية للتنظيم البنوي للنشاط الدراسي فقط (نتذكر «قانون الاستعداد» عند إ. ثورنديك، والدافعية كمرحلة أولى لا بد منها من مراحل التشكل المرحلي للأفعال العقلية عند ب. غالبيرن)، وإنما، وهذا مهم جداً، هي صفة أساسية من صفات ذات هذا النشاط. وتدخل الدافعية كأول مركب ضروري في بنية النشاط الدراسي. ويمكن أن تكون داخلية أو خارجية حسب علاقتها بالنشاط، ولكنها تظل على الدوام صفة داخلية من صفات الشخصية بوصفها ذاتاً لهذا النشاط. ولعل هذه الأهمية الممتازة للدافعية في النشاط الدراسي هي التي توضح بالتحديد تناولها بشكل خاص ومفصل في الفصل القادم.

المسألة الدراسية في بنية النشاط الدراسي

تعدُّ المسألة الدراسية المركب الثاني من حيث الترتيب، ولكنه الرئيسي من حيث الجوهر في بنية النشاط الدراسي. وهي تعرض على المتعلم ك مهمة دراسية محددة (تحمّل صياغتها أهمية استثنائية على صعيد حلها ونتيجتها) في موقف دراسي.

ولمفهوم «المسألة» تاريخ طويل من التطور في حبات العلم. فعلى الصعيد السيكلوجي كان م. يا. ناسوف (1892-1931م) واحداً من الباحثين الأولين الذين تناولوا مقولة المسألة في بلادنا. ولدى تحليله نشاط الطفل أشار إلى أن المسألة بذاتها هي اللحظة المشتركة بين مختلف أنواع المواقف الدراسية والحياتية، وترتبط هذه اللحظة المشتركة بضرورة قيام الإنسان بالكشف عما لم يعرفه بعدّ وعمّا لا يمكن أن يراه ببساطة في المادة. ولهذا يتعين عليه القيام بفعلٍ ما مع هذه المادة. ودلل في أعماله على أن من المناسب استعمال مفهوم المسألة بالتزامن مع مصطلح «الفعل» و«الهدف» و«المهمة» في علم النفس.

ولقي مفهوم المسألة فيما بعد معالجة أوسع في أعمال س. ل. روبنشتين من خلال ارتباطه بمفهوم الفعل في السياق العام للفرض الغائي ووفقاً لما يقول س. ل. روبنشتين فإن «ما يسمى بفعل الإنسان الإرادي ما هو إلا تحقيق الهدف. فقبل الفعل ينبغي وعي الهدف الذي يأتي الفعل من أجل الوصول إليه ولكن مهما كان الهدف هاماً فإن وعيه لوحده لا يكفي. ولكي يتحقق يتعين أخذ الشروط التي يجب أن يتم الفعل فيها بالحسبان. فعلاقة الهدف والشروط تحدد المسألة التي يجب أن تحل عن طريق الفعل. والفعل الإنساني الواعي هو إلى هذا الحدّ أو ذاك الحلّ الواعي للمسألة. بيد أنه لا يكفي كي يتم الفعل أن تكون المسألة مفهومة من قبل الذات. فعليها أن تكون مقبولة من جانبها» [193، ص152]. ونشير إلى أن المسألة، في رأي أ. ن. ليونتييف، هي الهدف المعطى ضمن شروط معينة.

ويعرف ف. إ. غينيتسينسكي المسألة عند بحث المضمون الفني التعليمي العام لهذا المفهوم بأنها «... شكل مقنّن (مخطط) من أشكال وصف مقتطفٍ ما (مقطع) من النشاط المعرفي المنجز (الذي يحقق النتيجة المطلوبة) والموجه نحو خلق الشروط من أجل استعادة هذا النشاط في شروط التعليم» [53، ص 173]. وينتمي الشرطان: المعطى والمطلوب إلى شروط المسألة ومطالبها، ويكمن الشرط الأساسي في «أن يعبر عن المطلوب عبر المعطى». وتما يلاحظ أيضاً هو أهمية صياغة المهمة وفقاً لمعايير الدقة والتعقيد، حيث يعتبر الأخير المؤشر الموضوعي الذي يرتبط بالصعوبة أو السهولة الذاتية في حل المسألة. وعلى صعيد فن التعليم فإنّ صفتي المسائل النفسية اللتين أشار إليهما ف. إ. غينيتسينسكي على جانب كبير من الأهمية، وهما «التشخيصية والابتكارية». وترتبط الأولى بمسألة تحديد استيعاب المادة الدراسية. أما الثانية فترتبط بتنبيه الفعالية المعرفية والجهد المعرفي.

وفي ضوء تعريف النشاط الدراسي بأنه النشاط الخاص الذي تقوم به الذات لاكتساب أساليب الأفعال المعمّمة، والموجه نحو تطويرها الذاتي على أساس حل المسائل الدراسية التي تطرح خصيصاً من قبل المربي وتحلّ من قبل المتعلم بوساطة الأفعال الدراسية، يمكن القول بأن المسألة الدراسية هي الوحدة الأساسية للنشاط الدراسي. ولعلّ الفرق الأساسي بين المسألة الدراسية وأية مسائل أخرى يكمن، في تقدير د. ب. الكونين، في أن هدفها ونتيجتها يتمثلان في تغيير الذات وليس الموضوعات التي تتعامل معها هذه الذات.

وينبغي أن يكون تركيب المسائل الدراسية، أي الأسئلة (والإجابات بالطبع) التي يتعامل معها المتعلم في فترة دراسية معينة معروفاً بالنسبة للمعلم أو المدرس، والتلميذ أو الطالب أيضاً. ومن الناحية العملية يجب أن يقدم النشاط الدراسي بأكمله كمنظومة من المسائل الدراسية (د. ب. الكونين، ف. ف. دافيدوف، غ. أ. بال). فهي تقدم في مواقف دراسية محددة، وتستدعي أفعالاً دراسية معينة-

مادية ورقابية ومساعدة (فنية)، كأفعال التخطيط والتشديد والنسخ . . إلخ .
وعندها يعمل استيعاب المسألة الدراسية، حسب أ. ك. ماركوف، باعتباره فهم
التلاميذ للهدف النهائي ولغرض المهمة الدراسية المطروحة .

الوصف العام للمسألة الدراسية

ينظر في الوقت الحاضر إلى المسألة الدراسية، كأى مسألة أخرى، باعتبارها
التكوين المنظم (غ. أ. بال) الذي لا بد من توافر مركبين اثنين فيه : مادة المسألة في
الحالة الأولية ونموذج الحالة المطلوبة لمادة المسألة [20، ص 41] . ويقدم تركيب
المسألة كـ «معطى ومطلوب» و «معلوم ومجهول» و «فرض وطلب» في صورة الحالة
الأولية و «نموذج المستقبل المطلوب» في أن معاً (ن. أ. بيرنشتين، ب. ك. أنوخين)
كنتيجة لحل العلاقة بين عنصري هذا التركيب . وفي تفسير المسألة هذا يندرج التنوُّ
بنتيجتها وتصورها المنذج . وتبحث المسألة كمنظومة معقدة من المعلومات حول
ظاهرة ما أو موضوع معين أو عملية يحدّد فيها جزء من المعلومات فقط بصورة
دقيقة، ويظل الباقي منها مجهولاً . ولا يمكن العثور عليه إلا على أساس حل
المسألة أو المعلومات التي صيغت على نحو يحلّ فيه التناقض والتنافر بين بعض
المفاهيم والموضوعات، مما يستدعي البحث عن الانسجام والتحويل والبرهان
والمعلومات الجديدة . . إلخ .

ولقد تناول كل من ل. م. فريدمان وإ. إ. ماشبيتس في أعمالهما تركيب
المسألة الدراسية بالتفصيل . ووجد أن في أى مسألة، بما في ذلك المسألة الدراسية،
نميز الهدف (الطلب) والموضوعات التي تدخل في تركيب شروط المسألة ووظائف
تلك الموضوعات . ويُشار في بعض المسائل إلى أساليب ووسائل الحل (تقدم بصورة
جلية، وغالباً ما تقدم بصورة مستترة) .

وفي معالجة ل. م. فريدمان تدخل في تركيب أى مسألة نفس الأجزاء،

وهي

- المنطقة المادية ، وهي طائفة من الموضوعات المبنية والمثبتة التي يدور حولها الحديث .

- العلاقات التي تربط هذه الموضوعات .

· طلب المسألة ، وهو الإشارة إلى الهدف من حل المسألة ، أي ما ينبغي الوقوف عليه أثناء الحل .

مشعل المسألة ، وهو مجموعة الأفعال (العمليات) التي يجب أداؤها مع شرط المسألة من أجل التوصل إلى حلها [222] . وفي هذا التصور يبدو المفهومان «أسلوب الحل» و «المشغل» متقاربين جداً . ولكن من الأنسب لنا لدى المعالجة النشاطية للنشاط الدراسي أن نستخدم مصطلح «أسلوب الحل» .

أسلوب حل المسألة

عند النظر في أسلوب حل المسألة يتم إدخال مفهوم ذات الحل أو من يقوم بالحل (غ. أ. بال) . وهكذا فإن ما يسمى أسلوب حل المسألة هو «كل إجراء يمكن لمن يقوم بالحل أن يضمن حل المسألة المعنية» [20، ص37] . وبكلمات أخرى فإن أسلوب الحل يناط بالمواصفات الذاتية للإنسان الذي يقوم بحل المسألة التي لا تحدد اختيار العمليات وتعاقبها فقط ، بل وتحدد الاستراتيجية العامة للحل . ويمثل حل المسألة بأساليب مختلفة إمكانيات كبيرة لتطوير النشاط الدراسي وتطوير الذات وعند حل المسألة بأسلوب واحد يكون هدف الدارس هو إيجاد الإجابة الصحيحة . وبحل المسألة بعدة أساليب فإنه يقف أمام اختيار حل اقتصادي ومختصر ، الأمر الذي يتطلب استحضار الكثير من المعارف النظرية والأساليب والطرائق المعروفة وإيجاد ما هو حديد منها من أجل الحالة الراهنة . وخلال ذلك تتجمع لدى المتعلم خبرة معينة في استخدام المعارف مما يساعده على تطوير طرائق البحث المنطقي ، ويطور ، بدوره ، قدرته على البحث . ويدرج غ. أ. بال في مفهوم أسلوب حل

المسألة عملية الحل ذاتها، مشيراً إلى أن في وصفها لا تؤخذ بالحسبان عمليات من يحل المسألة بحد ذاتها فقط، بل وما يستغرقه من وقت وينفقه من طاقة للقيام بها.

ويشمل نموذج حل المسألة الدراسية، علاوة على الجزء التوجيهي، أجزاء أخرى من أسلوب الأفعال، ومنها في المقام الأول الجزء الرقابي والجزء التنفيذي. ويلاحظ أثناء ذلك (إ.إ. ماشبيتس) أن التوظيف ذا القيمة الكاملة للنشاط الدراسي يستدعي تشكل كافة أجزاء أسلوب الفعل. وحل المسألة يتعين على الذات، أي من يقوم بالحل، أن يملك مجموعة من الوسائل التي لا تدخل في المسألة وتستمال من الخارج. ولعل بإمكان وسائل الحل أن تكون مادية (أدوات، آلات)، أو شبه مادية (نصوص، مخططات، صيغ) أو مثالية (المعارف التي يستميلها من يقوم بالحل) وفي المسألة الدراسية يمكن استخدام كافة الوسائل. إلا أن الوسائل المثالية والشفهية بصورتها هي الوسائل الرئيسية.

خصائص المسألة الدراسية

يبرز إ.إ. ماشبيتس الخصائص الجوهرية للمسألة الدراسية من منطلق توجيه النشاط الدراسي. وينحو نحو د. ب. الكونين فيعتبر أن خاصية هذا النشاط الأولى والأكثر جوهرية هي التوجه نحو الذات، ذلك لأن حل المسألة يتطلب تغيرات ليس في «بنية المسألة» نفسها، وإنما في الذات، وفي الإنسان الذي يقوم بالحل. والحق أن التغيرات في المسألح مهمة ليست بحد ذاتها، بل كوسيلة لتغير الذات، وبعبارة أخرى فالمسألة الدراسية هي وسيلة لتحقيق الأهداف الدراسية. ومن وجهة النظر هذه فإن الجوهر لا يتمثل في هذه الأهداف بحد ذاتها، بل في استيعاب المتعلم لأسلوب معين في الفعل.

وتكمن الخاصية الثانية للمسألة الدراسية في أنها تعتبر كثيرة المعاني وغير محددة. وللمتعلمين أن يحملوا المسألة معنى آخر غير المعنى التعليمي. وهذه

الظاهرة التي يدعوها إ.إ.إ. ماشبييتس «ما قبل تعريف المسألة» [139، ص106] تحدث لأسباب شتى: غياب القدرة على إدراك ما في المسألة من مطالب، و خلط العلاقات المختلفة.

وتكمن الخاصية الثالثة للمسألة الدراسية في أن تحقيق هدف ما يتطلب حل ليس مسألة فقط، بل عدة مسائل. وأن حل مسألة واحدة يمكن أن يسهم في إنجاز مختلف أهداف التعلم. وعليه فإن تحقيق هدف دراسي ما يتطلب مجموعة من المسائل، حيث أن كلاً منها تحتل المكانة التي تستحق. وسوف نتناول المطالب النفسية نحو المسائل الدراسية بالتفصيل.

المطالب النفسية نحو المسائل الدراسية

تتوقف المطالب النفسية نحو المسألة الدراسية باعتبارها تأثيراً تعليمياً على خصوصية مكانتها في النشاط الدراسي وعلاقة المسائل الدراسية والأهداف الدراسية (إ.إ.إ. ماشبييتس). وتقضي العلاقات بين المسألة والهدف بالنظر إليها من خلال منظومة «طقم من المسائل - مجموعة من الأهداف»، لأن نفس الهدف في النشاط الدراسي يتطلب حل عدد من المسائل، وأن كل واحدة منها بعينها تفيد في تحقيق عدد من الأهداف (العدد العام للمسائل في المادة الدراسية يصل إلى نحو 100000 مسألة). من هنا تنأى، حسب إ.إ.إ. ماشبييتس، مجموعة من المطالب.

1- «ينبغي تصميم ليس مسألة واحدة فقط، وإنما طقم من المسائل». ونشير إلى أن المسألة التي ينظر إليها بمثابة منظومة توحد بذاتها في منظومة من المسائل أكثر تعقيداً، وعن فائدتها يتحدث موضعها النسبي في هذه المنظومة. فتبعاً لذلك يمكن أن تبدو المسألة ذاتها مفيدة وغير مفيدة في آن.

2 «أثناء تصميم منظومة المسائل ينبغي الحرص على أن لا تضمن تحقيق الأهداف الدراسية القريبة فقط، بل والبعيدة أيضاً». ومما يلاحظ هو أن ما يوجه الانتباه إليه في الممارسة المدرسية، للأسف، ليس سوى تحقيق الأهداف القريبة.

وعند تصميم المسائل الدراسية يتعين على المتعلم أن يتصور تدرج جميع الأهداف الدراسية، القريبة منها والبعيدة على حد سواء بصورة دقيقة. فالصعود إلى الأخيرة يمضي بشكل متسلسل وموجه وعن طريق تعميم وسائل منظومة التعليم التي تم استيعابها.

3 «يجب أن تضمن المسائل الدراسية استيعاب منظومة الوسائل الكافية واللازمة لإنجاز النشاط الدراسي بنجاح». وكقاعدة عامة فإن في الممارسة تستخدم بعض عناصر منظومة الوسائل، الأمر الذي يكفل حل مسائل طائفة واحدة فقط، وهو ما يعتبر غير كافٍ لحل طائفة أخرى من المسائل.

4- «يجب أن تصمم المسألة الدراسية على النحو الذي تبدو فيه وسائل النشاط المناسبة التي يدرك استيعابها بصورة مسبقة أثناء حل المسائل وكأنها نتاج مباشر للتعليم» [139، ص 112-113]. وكما وجد العديد من الباحثين فإن ما يدخل في النتاج المباشر لأفعال الدارسين يُستوعب من قبلهم بصورة أفضل. وحسب تقويم المؤلف فإن الجزء التنفيذي هو الذي يبرز في معظم المسائل الدراسية كنتائج مباشرة، وأما التوجه والجزء الرقابي فيكون ثانوياً. ويقتضي تنفيذ المطلب الرابع أيضاً استخدام مسائل وعي الدارسين لأفعالهم، أي الانعكاسية. ويساعد هذا النوع من المسائل التلاميذ على القيام بتعميم أفعالهم أثناء الحل اللاحق للمسائل الدراسية. ومن غير الممكن أن لا تتفق هنا مع إ.إ. ماشبييتس حول أنه على الرغم من أن العلماء يعيرون مسائل الانعكاسية جل اهتمامهم، فإن ليس بحوزة المعلم في الممارسة وسائل توحيه انعكاسية الدارسين في حل المسائل. ومما يلاحظ أيضاً هو مايلي: من أجل أن يقوم الدارسون بأفعالهم ويراقبونها أثناء حل المسائل الدراسية، فإن عليهم أن يحملوا تصوراً دقيقاً حول بنية ووسائل حل المسائل. وعليهم أن يتلقوا هذه المعلومات من المعلم على صورة منظومة متناسقة من التوجه.

المسألة الدراسية والموقف الإشكالي

تطرح (توجد) المسألة الدراسية أثناء النشاط الدراسي في موقفٍ دراسي محدد (يبدو الموقف الدراسي في معالجتنا كوحدةٍ للعملية التكوينية الكلية). وقد يكون الموقف الدراسي تعاونياً أو نزاعياً. وفي حال ما إذا كان النزاع المادي، أي تضارب شتى المواقع والعلاقات ووجهات النظر المتعلقة بالمادة الدراسية، يساعد على الاستيعاب، فإن العلاقة البينية، أي النزاع بين التلاميذ أنفسهم كأشخاص وشخصياتٍ، تعيقه.

وقد يكون الموقف الدراسي من حيث المضمون حياً ودياً وإشكالياً. ويقدم كل من النوعين في التعليم. غير أن تنظيم الثاني (الإشكالي) يستدعي جهوداً كبيرة من جانب المعلم (المدرس)، ولذا فإن لدى إدراكه الأهمية الكاملة لإشكالية التعليم تجعل من المواقف الإشكالية في العملية الدراسية أقل حدوثاً من المواقف الحياضية. ويتطلب إيجاد الموقف الإشكالي وجود مشكلة (مسألة)، أي وجود علاقة بين الجديد والمعلوم (المعطى)، وجود الحاجة المعرفية-التعليمية لدى المتعلم وقدرته (إمكانيته) على حل هذه المسألة (ف. اوكون، أ. م. ماتيوشكين، أ. ف. بروشيلنسكي، م. إ. ماخموتوف وغيرهم). وتطرح أمام المعلم (المدرس) مهمة تنظيم تلك المواقف التي يصبح فيها الموقف الإشكالي الموضوعي الذي يقوم بتنظيمه، والذي يحوي في ذاته تناقضاً وتراًعى فيه إمكانية المتعلمين كما لو أنه موقفهم الإشكالي الذاتي، والذي يمكن استيعابه من قلمهم على صورة مشكلة ما تستوجب الحل.

ويمثل خلق موقف إشكالي في التعليم مشكلةً تربويةً كبيرةً. وسوف نتناول بالتفصيل سبب هذه الصعوبة ونذكر قبل كل شيء، بالتعريف الفني التعليمي العام للتعليم الإشكالي الذي قدمه م. إ. ماخموتوف: التعليم الإشكالي هو «... نخط من التعليم المطور الذي يقتصر فيه نشاط التلاميذ البحثي المنظم والمستقل باستيعابهم

النتائج العلمية الجاهزة، ومنظومة المناهج المبنية على أساس مراعاة الفرض الغائي ومبدأ الإشكالية، وعملية تفاعل التدريس والتعلم موجهة نحو تشكيل العقيدة العلمية لدى الدارسين، واستقلالياتهم المعرفية ودوافعهم الراسخة نحو التعلم، وقدراتهم الذهنية (والإبداعية ضمناً) من خلال استيعابهم للمفاهيم العلمية وأساليب النشاط، ذلك لأن الاستيعاب الذي تحدده منظومة المواقف الإشكالية [137، ص 6]. ويعني الموقف الإشكالي من الساحة النفسية ظهور مشكلات أو مسائل تستوجب الحل من جانب الإنسان. ويرى ب. ب. بلونسكي وس. ل. روبنشتين أن تفكير الإنسان يظهر في مواقف إشكالية معينة. «إن طرح المشكلة هو ذاته فعل التفكير الذي غالباً ما يستدعي عملاً ذهنياً كبيراً ومعقداً» [194، ج 1، ص 374].

وكما يشير أ. م. ماتيوشكين فإن الموقف الإشكالي ذاته هو الذي يحدد العلاقات بين الذات وشروط نشاطها التي يتكشف فيها المجهول والمطلوب. ونشدد مرة أخرى على ضرورة توافر شروط ثلاثة لإيجاد الموقف الإشكالي وحله، وهي:

- 1- الحاجة المعرفية للذات، 2- علاقة المعلوم والمطلوب، 3- إمكانيات الحل الإجرائية والعقلية والجسمية المحددة. وبكلمات أخرى فإنه يتعين على الذات أن توضع في موقف الصعوبة العقلية التي يتوجب عليها نفسها أن تجد مخرجاً منه. وكقاعدة عامة يطرح الموقف الإشكالي على المتعلم في صيغة سؤال من مثل «لماذا؟»، «كيف؟»، «ما السبب في ارتباط هذه الظواهر؟». إلخ. بيد أنه لا بد من مراعاة أنه قد تكون الإشكالية مجرد سؤال يستدعي عملاً ذهنياً لحل المسألة الجديدة بالنسبة للإنسان، وتوجه أسئلة من مثل «كم؟» و«أين؟» في الغالب نحو استعادة ما هو مخزن في الذاكرة، وما قد يعرفه الإنسان فقط، من غير أن تتطلب الإجابة عليه حلاً أو استدلالاً عقلياً خاصاً.

ويمكن أن تتباين المواقف الإشكالية في درجة إشكاليتها بالذات (راجع الوصف الذي عرض سابقاً لنظرية التعليم الإشكالي). فالدرجة العليا من الإشكال تخص ذلك الموقف الإشكالي الذي يصوغ الإنسان نفسه فيه المشكلة (المسألة)، وهو ذاته يجد حلها. إنه يحل ويقوم بالرقابة الذاتية على صحة هذا الحل. ويعبر عن المشكلة بدرجة أقل في تلك الحالة عندما ينجز المتعلم المركب الثالث من هذه العملية فقط، ألا وهو الحل. وما تبقى يقوم به ويحضره المربي. ولعل بالإمكان الدخول إلى تعريف مستويات الإشكال من مواقع أخرى كمقياس إنتاجية حل المسألة، ومقياس التعاون. إلخ مثلاً. ومن الواضح أن على المربي القيام بوضع تسلسل صعوبات حل المسائل التي يتنبؤ بها لدى تنظيمه العملية الدراسية بعيداً عن العلاقة بما يتوضع في أساس تحديد تدرجها.

ويشدد أ.م. ماتيوشكين في معرض إشارته إلى اختلاف المسألة الإشكالية عن أي مسألة سواها على أنها «لا تعتبر مجرد وصف لموقف ما يشمل توصيف المعطيات التي تؤلف شروط المسألة وإشارات إلى المجهول الذي ينبغي الكشف عن بناءً على هذه الشروط. وفي المسألة الإشكالية تدرج الذات نفسها في موقف المسألة» [133، ص 60]. وحينذاك «تكون حاجة الإنسان إلى العلاقة الجديدة المكتشفة، وإلى صفة أو أسلوب الفعل هي الشرط الأساسي لظهور الموقف الإشكالي» [135، ص 275].

إن خلق الموقف الإشكالي الدراسي هو مقدمة وشكل تقديم المسألة الدراسية للمتعلم. ويكمن النشاط الدراسي بأكمله في التقديم المتسلسل والمنهجي للمواقف الإشكالية من قبل المعلم و«حلها» من قبل المتعلمين عن طريق حل المسائل بوساطة الأفعال الدراسية. وعلى النشاط الدراسي بكامله أن يُقدّم عملياً كمنظومة من المسائل الدراسية التي تطرح في مواقف دراسية معينة، والتي تقتضي القيام بأفعال دراسية محددة. ويجدر بنا أن نلاحظ هنا أن مفهوم «المسألة» غالباً ما يستخدم

بصورة غير مشروعة إلى جانب مفهوم «الموقف الإشكالي». ومن الضروري تعيين تخوم هذين المفهومين بشكلٍ دقيقٍ: فالموقف الإشكالي يعني أن الإنسان قد صادف خلال نشاطه شيئاً ما غير مفهومٍ ومجهول، أي أنه يظهر موقف موضوعي، حينما تتطلب المشكلة الناشئة من جانب الإنسان جهوداً وأفعالاً ما، ذهنيةً في البداية، وقد تكون عمليةً فيما بعد. وفي هذه اللحظة عندما «يندرج» التفكير في نشاط الإنسان يتحول الموقف الإشكالي إلى مسألة «تظهر المسألة من الموقف الإشكالي من أي نوع كان، وهي ترتبط به ارتباطاً وثيقاً، ولكنها تختلف عنه بصورة جوهرية» [36، ص 59] وتنشأ المسألة كحصول للموقف الإشكالي نتيجة تحليله. (عند عدم تقبل الذات للموقف الإشكالي لأسباب معينة، فإن هذا الموقف لا يستطيع أن يتحول إلى مسألة). وبكلمات أخرى يمكن تناول المسألة باعتبارها «مؤذناً للموقف الإشكالي» (ل. م. فريدمان) مبنياً، وبالتالي، مقبولاً من جانب الذات التي تتولى حله.

مراحل حل المسألة في الموقف الإشكالي

يشترط حل المسألة في الموقف الإشكالي الدراس اجتياز بضع مراحل:

المرحلة الأولى، وهي مرحلة فهم المسألة التي تصاغ بصورة جاهزة من قبل المدرس أو التي تحدد من جانب المتعلم نفسه. ويرتبط هذا الأخير بمستوى الإشكال الذي توجد فيه المسألة، وبقدرة المتعلم على حلها.

المرحلة الثانية «تقبل» المتعلم للمسألة، وعليه أن يحلها من أجل ذاته، وعليها أن تكون ذات أهمية شخصية، مما يتوجب عليها أن تكون مفهومة وقابلة للحل.

المرحلة الثالثة وترتبط بوجوب أن يستدعي حل المسألة مشاعر انفعالية (الأفضل أن يكون الرضا من أن يكون التكدر وعدم الرضا عن الذات) والرغبة في طرح المسألة الخاصة وحلها. ومن المهم أن نشير هنا إلى دور صياغة المهمة من أجل

الفهم الصحيح للمسألة. فإذا صيغت المسألة على شكل مهمة «حلّ»، «أوضح، لماذا؟»، «ما هو السبب في رأيك؟»، فإن المتعلم يحدد الارتباطات الخفية والكامنة، ويقيم تسلسلاً منطقياً معيناً لحل المسألة. وإذا أعطيت المهمة على شكل «صف»، «تحدث»، فإن بوسع الطالب أن يكتفي بعرض ما هو معطى وضروري لحل المسألة وفهمها وتقبلها فقط بصورة واضحة (ك. دونكر، س. ل. روبنشتين، أ. ن. ليوتيف، ن. س. منصوروف). وكما تبين من خلال الدراسة التي أجرتها ف. أ. مالاخوفا، فإن أشكال المهمة من مثل «إشرح»، «صف» هي، في الحقيقة، مسائل مختلفة توجه تمكير الطفل وتعبيره اللغوي في طريق محددة. وعندها يكون تأثير صيغة الأمر وغير الأمر في شتى المجموعات العمرية مختلفاً اختلافاً جوهرياً.

الأفعال في بنية النشاط الدراسي

الفعل هو أحد أهم مركبات بنية النشاط، وهو الوحدة المورفولوجية لأي نشاط. إنه «المكوّن» الأهم للنشاط الإنساني. «ليس ثمة نشاط إنساني إلا على شكل فعل أو سلسلة من الأفعال... ويتحقق النشاط عادةً بمجموعة ما من الأفعال التي تدعّن للأهداف الجزئية التي يمكن أن تستخلص من الهدف العام» [112، ص 154-155]. ويجد أ. ن. ليوتيف أن «الفعل هو تلك العملية التي لا يتطابق دافعها مع مادتها (أي مع ما هو موجه إليه) بل يتوضع في ذلك النشاط الذي يندرج فيه ذلك الفعل» [111، ص 289]. وحينها «تكون مادة الفعل ليست سوى هدفه المدرك والمباشر» [111، ص 290]. وبكلمات أخرى فإذا كان الدافع يرتبط بالنشاط بعامة، فإن الفعل يستجيب لهدف معين. وبما أن النشاط ذاته يتمثل في الأفعال، فإنه يكون مدفوعاً وموجهاً أيضاً، في حين أن الأفعال تستجيب للأهداف فقط.

ويشدد أ. ن. ليوتيف في نظريته حول النشاط على أن «ثمة علاقة فريدة بين النشاط والفعل. ويمكن لدافع النشاط، حين يتحرك، أن يتحول إلى مادة (هدف)

الفعل . ونتيجة لذلك يتحول الفعل إلى نشاط ... وعن هذا الطريق بالتحديد تولد نشاطات جديدة، وتنشأ علاقات جديدة بالواقع» [111، ص 290]. ونوضح هذا التحول الذي ساقه أ. ن. ليونتييف نفسه: يقوم الطفل بحل المسألة، فأفعاله تكمن في إيجاد الحل وتسجيله وإذا ما قوّم المعلم هذا التلميذ وأفعاله، وشرع التلميذ بأدائها بإعتبار أنه من المهم بالنسبة له إيجاد الحل والحصول على النتيجة بحد ذاتها، فإن هذه الأفعال «تتحول» إلى نشاط، وفي الحالة الراهنة - إلى نشاط التعلم. وإذا كان هذا الطفل في سن ما قبل المدرسية، وكان حل المسألة مدفوعاً بارتباط نتيجته بذهاب الطفل إلى اللعب أو عدمه فقط، فإن حل المسألة هذا يظل فعلاً فقط. وعلى هذا النحو فإن كل نشاط، بما في ذلك النشاط الدراسي، يتألف من أفعال، وهو غير ممكن إلا عبرها. بينما يمكن أن تتم الأفعال ذاتها خارج النشاط. وفي تناولنا للنشاط الدراسي لا نقوم إلا بتحليل مختلف الأفعال الدراسية التي تدخل فيه.

الأفعال والعمليات في بنية النشاط الدراسي

لعل المهم من أجل تحليل الأفعال الدراسية هو لحظة تحولها إلى مستوى العمليات. والعمليات، حسب أ. ن. ليونتييف، هي أساليب الفعل التي تستجيب لشروط معينة قدّم هدفه فيها. والفعل الواعي الموجه في التعليم، حين يتكرر عدداً من المرات، ويندرج ضمن غيره من الأفعال الأكثر تعقيداً، يكف تدريجياً عن أن يكون موضوع الرقابة الواعية للمتعلم، ويضحى أسلوباً في تنفيذ ذاك الفعل الأكثر تعقيداً. وهذه العمليات التي تدعى العمليات الواعية هي الأفعال الواعية السابقة التي تحولت إلى عمليات. ففي حال إتقان لغة أجنبية يكون فعل لفظ الصوت غير المؤلف بالنسبة للغة الأم (الأصوات الحلقية والأنفية في اللغة الروسية، مثلاً)، مجهداً إلى حد كبير. فهو يراقب بصورة واعية وموجهة أسلوب الأداء ومكانه، ويتطلب جهداً إرادياً من جانب المتعلم. ومع إتقان هذا الفعل يندرج الصوت الملفوظ ضمن الكلمة والمقطع والجملة. ويصبح فعل لفظه ألياً، ولا تتم مراقبته عن

طريق الوعي الذي يوجه إلى مستويات أخرى أكثر علواً من النشاط، وينتقل إلى مستوى «الآلية اللفظية» (ن. أ. برنشتين)، متحولاً إلى أسلوب أداء أفعال أخرى.

ويصبح الفعل الراسخ شرطاً لأداء فعل آخر أكثر تعقيداً، وينتقل إلى مستوى العمليات، أي كما لو أنه تقنية أداء النشاط الكلامي. وعندئذ يتم توجيه العمليات بمستوياته القاعدية ويرى ن. أ. برنشتين أن عملية انتقال المركبات التقنية للحركة إلى شروط تحتية قاعدية هي ما يسمى عادة أتمتة الحركات من خلال اكتساب المهارات الحركية الجديدة، وما هو مرتبط، بالضرورة، بالانفعال إلى توريدات عصبية أخرى وتفرغ الانتباه المعال [24]. ونشير إلى أن الانتقال من مستوى الفعل إلى العمليات هو الأساس لتكنلجة التعليم.

والى جانب العمليات «الواعية» توجد في النشاط عمليات لم تدرك سابقاً على أنها أفعال موجهة. ولقد ظهرت هذه العمليات نتيجة «المواءمة» مع الشروط المحددة للنشاط الحيوي. ويوضح أ. أ. ليونتييف هذه العمليات بأمثلة من التطور اللغوي عند الطفل - «مواءمته» الحدسية لأساليب الصياغة النحوية لما يقوله مع أحكام المعاشرة الكلامية للراشدين. إن الطفل لا يعي هذه الأفعال مما يجعلها غير قادرة على أن تكون محددة بذاتها. وهكذا فإنها، في حقيقة الأمر، عمليات تتشكل بصورة حدسية وتصير ذاتية نتيحة المحاكاة وأفعال الطفل العقلية الداخلية. وهي قد تكون إما نتيجة الأفعال الواعية والمادية والخارجية المستدخلة التي تظهر خلال التطور أو أثناء التعليم، وإما أن تمثل الجانب العملياتي من العمليات النفسية: التفكير، التذكر، الإدراك. ويرى س. ل. روينشتين «أن منظومة العمليات التي تحدد بناء النشاط العقلي، وعليها يتوقف جريانه، إنها ذاتها تتشكل وتتحول وتتعزز في محرى ذلك النشاط» ثم «... يمضي التفكير في حل المسألة التي تقف أمامه بواسطة العمليات المتنوعة التي تؤلف جوانب العملية العقلية ذات الصلات المتبادلة المختلفة التي يتحول بعضها إلى البعض الآخر» [194، ج1، ص377]. وإلى هذه

العمليات ينسب من . ل . روينشتين المقارنة والتحليل والتركيب والتجريد والتعميم . ونشير، هنا، إلى أن العمليات العقلية الداخلية الموافقة تحدد بناء الإدراك (ف . ب . زينجينكو) والتذكر (ب . ب . بلونسكي، أ . أ . سميرنوف، ف . يا . لياؤديس) وغيرهما من العمليات النفسية.

الأنواع المختلفة للأفعال الدراسية

يمكن تناول الأفعال الدراسية من وجهات نظر ومواقع مختلفة . النشاطية-الذاتية، والعائية-المادية، والعلاقة بمادة النشاط (فعل أساسي أو مساعد)، والأفعال الداخلية والخارجية، والفروق بين الأفعال العقلية الداخلية في العمليات النفسية، وسيطرة الأفعال الإنتاجية (أو الاحترازية) . إلخ وبكلمات أخرى فإن تنوع النشاط الإنساني بعامة، والنشاط الدراسي بخاصة ينعكس في تعدد أنواع الأفعال . وسوف نتناول الأنواع الأساسية منها .

ومن موقع ذاتية النشاط في التعلم تبرز في المقام الأول أفعال الفرض الغائي والبرمجة والتخطيط والأفعال التنفيذية، وأفعال الرقابة (الرقابة الذاتية) والتقويم (التقويم الذاتي) . ويرتبط كل منها بمرحلة معينة من مراحل النشاط الدراسي وإنجازها . فأي نشاط، كحل مسألة كتابة نص أو القيام بالعد، مثلاً، يبدأ بوعي الهدف بوصفه إجابة على سؤال «من أجل ماذا»، «مع أي هدف أتعامل» . غير أن طرح مثل هذه الأسئلة وإيجاد الإجابات عليها وإخضاع السلوك لهذا الحل هي مجموعة من الأفعال المعقدة . ولقد أشار كل من يو . عالانتير وج . ميلروك . بريبرام، لدى بحث خطط السلوك وبنيته، إلى صعوبة وضع خطة عامة (استراتيجية) للسلوك، أي مجموعة الأفعال الذهنية المحددة لوعي طابع وتسلسل الوقائع السلوكية . والأفعال التنفيذية هي في الحقيقة، أفعال خارجية (شفهية، غير شفهية، شكلية، غير شكلية، مادية، مساعدة) لإنجاز الأفعال الداخلية : الفرض الغائي، التخطيط، البرمجة . وتقوم ذات النشاط في وقت واحد بتقويم ورقابة

دائمين لمسار هذا النشاط ونتيجته على صورة أفعال المقارنة والتصحيح . إلخ . وبما أن أفعال الرقابة والتقييم التي يقوم بها التلميذ هي أفعال نفسية ، بينية ، خارجية ، متحولة ، فإننا سوف نتناولها بصورة منفصلة .

ومن موقع مادة النشاط الدراسي تُمَيِّز فيه الأفعال البحثية والتحويلية . وفي مصطلحات النشاط الدراسي (د . ب . إلكونين ، ف . ف . دافيدوف ، أ . ك . ماركوف) تُبنى الأفعال الدراسية بوجه عام كـ «تحويلات نشيطة للموضوع يقوم بها الطفل بغية الكشف عن صفات مادة الاستيعاب» . وعندئذ يمكن لهذا الأفعال أن تسير ، كما يشير الباحثون ، وفق خطتين : « 1 أفعال دراسية للكشف عن العلاقة العامة والابتدائية من الناحية التركيبية في المادة الخاصة ، 2- أفعال دراسية للوقوف على درجة حسية العلاقة العامة التي تم الكشف عنها من قبل » [125، ص 83] .

وتستوعب المعارف النظرية بإعتبارها مادة النشاط الدراسي ، كما يرى ف . ف . دافيدوف ، بوساطة الأفعال الاستراتيجية - البحثية الموجهة نحو التعميم الجامع ، والتي تمثل بالنسبة للمتعلم أسلوباً « لاكتشاف قانونية معينة ضرورية للصلة المتبادلة بين الظواهر الخاصة والفردية والأساس العام لكل معين ، واكتشاف قانون صيرورة الوحدة الداخلية لهذا الكل » [63، ص 127] .

وفيما يتعلق بالنشاط النفسي للمتعلم تميز ، كما سبق الإشارة ، الأفعال الذهنية والحسية والذاكرية ، أي أفعال الذكاء التي تؤلف النشاط النفسي الداخلي للذات الذي يعتبر ، بدوره ، « الجزء المكمل » الداخلي للنشاط (س . ل . روبنشتين) ، والنشاط الدراسي في الحالة الراهنة . وكل واحد منها يتحلل إلى أفعال أصغر (وإلى عمليات في شروط معينة) . فالأفعال الذهنية (أو المنطقية) ، مثلاً ، تتضمن في المقام الأول تلك العمليات كالمقارنة والتحليل والتركيب والتجريد والتعميم والتصنيف وغيرها . ويؤكد س . ل . روبنشتين في هذا الشأن « أن كافة هذه العمليات هي

جوانب مختلفة لعملية التفكير الأساسية- التوسط، أي الكشف عن الصلات والعلاقات الموضوعية الأكثر أساسية» [194، ج1، ص377]. ويشدد س. ل. روبنشتين على أن العملية الذهنية «تتم كمنظومة عملياتٍ موجهة بصورةٍ واعيةٍ. ويعمل التفكير على ربط ومقارنة كل فكرة تنشأ في مجراه بالمسألة التي توجه نحو حلها العملية الذهنية وبشروطها. ويصف المحص والنقد والرقابة التي تتم على هذا النحو التفكير بصفته عمليةً واعيةً» [194، ج1، ص370]. إن توصيفات التفكير بأنه الجانب الداخلي للنشاط، وبشكل خاص النشاط الدراسي، تثبت مرةً أخرى أهمية تلك الأفعال، كالفرض الغائي والبرمجة والرقابة.

وإلى جانب الأفعال الذهنية تنجز في الأفعال الدراسية أفعال وعمليات حسية وذاكرية. وتشمل الأفعال الحسية التعرف والمطابقة... إلخ، والأفعال الذاكرية- تسجيل الانطباعات وتنقية المعلومات وتركيبها وحفظها وتفعيلها. إلخ. وبكلمات أخرى فإن كل فعلٍ دراسيٍّ معقد يتطلب أفعالاً ذهنية، يعني إدخال كمية كبيرة من العمليات الحسية والذاكرية والفكرية التي غالباً ما تكون غير متميزة. وبما أنها لا تميز خصيصاً في مجموعة عامة من الأفعال الدراسية، فإن المعلم لا يستطيع في بعض الأحيان أن يشخص طابع الصعوبة التي يواجهها التلميذ أثناء حل المسألة الدراسية على نحو دقيق.

وفي النشاط الدراسي تعين الحدود أيضاً بين الأفعال الإنتاجية والاجترارية (د. ب. إلكونين، ف. ف. دافيدوف، أ. ك. ماركوف، ل. ل. غوروف، أ. ك. تيخومиров، إ. د. تيليغينا، ف. ف. غاغاي وغيرهم). فإلى الأفعال الاجترارية تنتمي في المقام الأول الأفعال التنفيذية والاسترجاعية وإذا كانت الأفعال التحليلية والتركيبية والرقابية- التقييمية وسواها تتم وفق معايير معينة وبأسلوب متبع، فإنها تكون أفعالاً اجترارية أيضاً. أما أفعال التوافق والتحويل وإعادة التكوين، وكذلك الرقابة والتقييم والتحليل والتركيب التي تتم وفق معايير تشكلت بصورة مستقلة فينظر إليها كأفعال إنتاجية. وبكلمات أخرى فإن بالإمكان تمييز ثلاث مجموعات

من الأفعال في النشاط الدراسي وفقاً لمعيار الإنتاجية والتصويرية . فالأفعال التي تنجز من حيث غرضها الوظيفي وفق معايير معينة وبأسلوب معين تكون اجترارية دوماً ، كالأفعال التنفيذية ، والأفعال الموجهة نحو إيجاد ما هو جديد ، كالأفعال التوافقية تكون أفعالاً إنتاجيةً وتؤلف الأفعال التي يمكن أن تكون هذه أو تلك تبعاً للشروط المحيطة (كأفعال الرقابة ، مثلاً ،) المجموعة الوسطى .

وتحدد اجترارية أو إنتاجية العديد من الأفعال الدراسية بالكيفية التي تنجز بها : أ) وفقاً للبرامج والمعايير التي يضعها المعلم أو بالأسلوب المؤلف والمتبع الذي أتقن سابقاً ، ب) وفقاً للمعايير التي تشكلت بصورة مستقلة أو البرامج الخاصة أو بأسلوب جديد واتلاف جديد للوسائل . وتعني مراعاة إنتاجية (أو اجترارية) الأفعال أن بالإمكان إيجاد برنامج موجه من قبل المعلم لمختلف علاقة الإنتاجية والاجترارية لأفعال التلاميذ الدراسية ضمن التعلم ذاته باعتباره فعالية موجهة نحو غرض معين ، بل وأكثر من ذلك ، باعتباره نمطاً رئيسياً من أنماط النشاط (د. ب. إلكونين ، ف. ف. دافيدوف) .

ويسمح تحليل الأفعال والعمليات التي تدخل في النشاط الدراسي بتصوره كفضاء متعدد الموضوعات لتوجيه استيعابها ، حيث أن كلاً من الموضوعات يتراعى للمتعلم كمادة مستقلة للاستيعاب والرقابة .

الرقابة (الرقابة الذاتية) والتقويم (التقويم الذاتي) في نية النشاط الدراسي

وفي البنية العامة للنشاط الدراسي تخصص مكانة هامة لمعالي الرقابة (الرقابة الذاتية) والتقويم (التقويم الذاتي) . وهذا يتوقف على اعتبار أن كل فعل دراسي آخر لا يصبح فعلاً إرادياً وموجهاً إلا بوجود الرقابة والتقويم في بنية النشاط . وتتم الرقابة على أداء الفعل عن طريق آلية التغذية الراجعة أو التوريد الراجع في البنية العامة للنشاط كمنظومة وظيفية معقدة (ب. ك. أنوخين) . وقد تم تمييز شكلين من التوريد الراجع (أو التغذية الراجعة) : الموجه والمنتج . ويتم الأول

في الأساس، حسب ب.ك. أنوخين، عن طريق الاندفاع الحسي أو العضلي، بينما يعد الثاني مركباً يشمل كافة العلامات الموردة التي تتعلق بنتيجة الحركة التي تم القيام بها [12، ص 146؛ 13، ص 88-97]. ويطلق ب.ك. أنوخين على الشكل الثاني المتج مصطلح التوريد الراجع بالمعنى الخاص لهذه الكلمة. وهو يعين حدود نوعين له تبعاً لما إذا كان يحمل معلومات حول أداء الفعل المتوسط أو النهائي والكلي. والنوع الأول من التوريد الراجع مرحلي، والثاني توكيدي. وهذا هو التوريد الراجع النهائي. وفي كلا الوحيتين تكون أية معلومات حول سير أداء الفعل أو نتيجته تغذية راجعة تتولى الرقابة والتنظيم والتوجيه.

وفي المخطط العام للمنظومة الوظيفية تعرف الحلقة الأساسية حيث تجري مقارنة «نموذج المستقبل المنشود» (حسب ن.أ. برنشتين) أو «شكل نتيجة الفعل» (ب.ك. أنوخين) مع المعلومات عن أدائه الواقعي بأنها «قابلية الفعل» (ب.ك. أنوخين). ونتيجة مقارنة ما يتوجب الحصول عليه مع ما يتم الحصول عليه هي أساس استمرار الفعل (في حالة تطابقهما) أو التصحيح (في حالة اختلافهما). وعلى هذا النحو يمكن التأكيد على أن الرقابة تقتضي ثلاث حلقات: (1) نموذج أو شكل نتيجة الفعل المطلوبة والمنشودة، (2) عملية مقارنة هذا الشكل بالفعل الواقعي، (3) اتخاذ القرار حول الاستمرار بالفعل أو تصحيحه. وتعتبر هذه الحلقات الثلاث نية الرقابة الداخلية لذات النشاط على إنجازها. وتتم الرقابة على كل حلقة من حلقات النشاط وكل فعل من أفعاله داخلياً عن طريق العديد من قنوات أو «عرى» التغذية الراجعة. وهذا بالتحديد هو ما يسمح بالحديث وراء إ.ب. بافلوف عن الإنسان بصفته آلة تتطور وتتعلم وتوجه ذاتياً. وفي أعمال أ.أ. كونوبكين وأ.ك. أوسنيتسكي وغيرهما تدرج مشكلة الرقابة (الرقابة الذاتية) ضمن الإشكالية العامة للتوجيه الذاتي الشخصي والمادي. وتوقف أهمية دور الرقابة (الرقابة الذاتية) والتقويم (التقويم الذاتي) في بنية النشاط على كونها هي التي تكشف الآلية الداخلية لتحول ما هو خارجي إلى داخلي، وانتقال ما هو نفسي بيني

إلى نفسي داخلي (ل. س. فيغوتسكي)، أي انتقال أفعال رقابة المعلم وتقويته إلى أفعال الرقابة والتقويم الذاتيين للتلميذ. وإلى ذلك فإن نظرية ل. س. فيغوتسكي النفسية التي ترى أن كل وظيفة نفسية تظهر على مسرح الحياة مرتين من خلال عبورها الطريق «من وظيفة نفسية خارجية تنفذ خلال المعاشرة مع الناس الآخرين إلى وظيفة نفسية داخلية»، أي إلى الداخل، إلى خاصيته؛ أي نظرية الاستدخال تسمح بتفسير تشكل الرقابة الداخلية الخاصة، أو، بصورة أدق، الرقابة الذاتية كتحويل مرحلي. ويُعدُّ هذا التحويل من خلال أسئلة المعلم وتثبيت ما هو أهم وجوهري. وكأن المعلم يضع برنامجاً عاماً لتلك الرقابة التي تشكل الأساس للرقابة الذاتية.

وكان ب. ب. بلونسكي قد حدد أربع مراحل لظهور الرقابة الذاتية بتطبيقها على استيعاب المادة. وتتصف المرحلة الأولى بغياب أي رقابة ذاتية. فالتلميذ في هذه المرحلة لا يستوعب المادة ولا يتمكن، بالتالي، من أن يراقب أي شيء. والمرحلة الثانية هي مرحلة الرقابة الذاتية الكاملة. والتلميذ في هذه المرحلة يتفحص كمال وصحة استعادة المادة المستوعبة. وتتصف المرحلة الثالثة بأنها مرحلة الرقابة الذاتية الانتقائية التي يراقب التلميذ ويتفحص فيها ما هو رئيسي في الأسئلة فقط. وفي المرحلة الرابعة تغيب الرقابة الذاتية المرئية، وكأنها تتم على أساس التجربة السابقة، وعلى أساس جزئيات أو أمارات يسيرة [25، ص 259-260].

ونتناول تشكل الرقابة الذاتية من خلال مثال إدخالها في إتقان التحدث بلغة أجنبية. ففي مخطط تشكل الرقابة السمعية أثناء تعليم التحدث بلغة أجنبية توجد مستويات أربعة. وفي كل واحد منها تقوم علاقات المتحدث بالخطأ وتفسير أفعاله المفترضة، أي آلية الرقابة السمعية، وطابع استجابة المتحدث الشفهية على الفعل الخطأ. ويمكن أن تكون استجابة المتحدث مرتبطة بمستويات الرقابة (ب. ب. بلونسكي).

وتجدر الإشارة إلى أن المستويين الأولين يتميزان بالتأثير الرقابي الخارجي للمعلم مما يستدعي تشكل التغذية الراجعة السمعية الداخلية . ويتصف الاثنان الأخيران بغياب هذا التأثير أثناء تصحيح الأخطاء . ويعتبر هذان المستويان بمثابة مستويين انتقالين من مرحلة الأداء المراقب بصورة واعية للفعل الكلامي باللغة الأجنبية إلى مرحلة الرقابة غير الواعية على الإنجاز الكلامي للبرنامج اللغوي ، أي إلى المرحلة الآلية الكلامية .

ويؤكد تشكل التغذية الراجعة السمعية ذاتها باعتبارها منظماً لعملية التحدث أثناء تعليم اللغة الأجنبية على ارتباط التأثير الموجه الخارجي للمدرس بالتوجيه الداخلي لهذه العملية من قبل المتحدث نفسه . وعندها تتشكل آلية الرقابة السمعية في النشاط ذاته . ومن المهم أيضاً أن الرقابة السمعية توجه صحة إنجاز كافة حلقات تشكل وصياغة الفكرة بوساطة اللغة الأجنبية . وهكذا يبدو واضحاً أن المعلم حين يعلم التحدث باللغة الأجنبية ، فإنه لا يستطيع أن لا يشكل هذه الآلية العامة لنشاط التحدث بكامله بالتحول الموجه من الرقابة التعليمية الخارجية على الأفعال الكلامية للدراسين إلى الرقابة الذاتية السمعية الداخلية الخاصة .

وعلى غرار الرقابة الذاتية يمر تشكل التقويم الذاتي المادي في بنية النشاط . ولقد لاحظت أ. ف. زاخاروفا خاصية هامة في هذه العملية ، وهي انتقال التقويم الذاتي إلى صفة أو خاصية لذات النشاط ، أي إلى تقويمها الذاتي . وهذا ما يحدد موقعاً آخر من مواقع أهمية الرقابة (الرقابة الذاتية) والتقويم (التقويم الذاتي) على صعيد البيئة العامة للنشاط الدراسي . وهكذا فإنه يتوقف على أنه في هذه المركبات تحديداً تثبت صلة ما هو نشاطي وما هو شخصي ، وفيها تحديداً يتحول الفعل المادي الإجرائي إلى صفة ذاتية وسمية شخصية . وتدلل هذه الحالة مرة أخرى على الارتباط الداخلي الوثيق لمركبي المدخل النشاطي الشخصي إلى العملية التكوينية ومدى مواءمته وواقعيته .

* * *

إن النشاط الدراسي الذي يمثل الشكل الأساسي لإدماج الناس من تتراوح أعمارهم بين 6-7 سنوات و22-23 سنة يتصف بخصوصية المضمون المادي والبنية الخارجية اللذين تحتل فيهما المسألة الدراسية والأفعال الدراسية من أجل حلها مكانة خاصة .

مستويات تكون الرقابة السمعية

المستوى	علاقة المتحدث بالخطأ	آلية الرقابة السمعية	طابع استجابة المتحدث الشفهية على الفعل الخطأ
الأول	لا يسمع الخطأ ، ولا يصححه بنفسه	غياب مقابلة الفعل الكلامي وبرنامج أدائه	أداء بطيء تحليلي بصورة إرادية للفعل الكلامي المطلوب بعد الإشارة إلى طابع أدائه (الرقابة الخارجية ضرورية)
الثاني	لا يسمع الخطأ ولا يصححه بنفسه	وجود المقابلة وفق مخطط مدرك بصورة إرادية لتنفيذ البرنامج	أداء غير بطيء وصحيح للفعل ، ولكن بعد الإشارة من طرف الآخر إلى الخطأ (الرقابة الخارجية ضرورية)
الثالث	يصحح الخطأ نفسه ولكن بعد مضي بعض الوقت	وجود مقابلة ، ولكن الخطأ يدرك في سياق الكلام ، أي بعد سماع الكل - لا وجود لمتابعة حارية .	أداء غير بطيء ومكرر للفعل مع تصحيح الخطأ المرتكب (انضمام الرقابة الذاتية)
الرابع	تصحيح جاري وفوري للخطأ	يصحح الخطأ في مجرى تنفيذ البرنامج اللفظي	تصحيح غير بطيء وجارٍ للخطأ المرتكب في مجرى أداء الفعل الكلامي (ظهور كامل للرقابة الذاتية)

الفصل الثاني

الدافعية الدراسية

1 الدافعية بوصفها مقولة سيكولوجية

المدخل الأساسية إلى دراسة الدافعية

الدافعية هي واحدة من المشكلات الأساسية في علم النفس داخل روسيا وخارجها سواء بسواء . وترتبط أهميتها بالنسبة لوضع علم النفس المعاصر بتحليل مصادر فعالية الإنسان ، والقوى المحركة لنشاطه وسلوكه . والإجابة على سؤال ما الذي يدفع المرء إلى النشاط ، وأي دافع ، ومن أجل ماذا يقوم به هو أساس التفسير المناسب للنشاط . «عندما يعاشر الناس بعضهم بعضاً يبرز قبل كل شيء سؤال حول الدوافع والبواعث التي تدفعهم نحو هذا الاتصال بغيرهم من الناس ، وكذلك عن تلك الأهداف التي وضعوها نصب أعينهم عن وعي كثير أو قليل» [242، ص 12 13] . والدافع ، في الخطة العامة ، هو ما يحدد الإنسان ويثيره ويدفعه إلى القيام بفعل ما يندرج ضمن النشاط الذي يحدده هذا الدافع .

ويشترط تعقيد وتعدد جوانب مشكلة الدافعية كثرة المداخل إلى فهم جوهرها وطبيعتها وبنيتها ، وكذلك إلى مناهج دراستها (ب. غ. أنانيف ، س. ل. روبنشتين ، م. أرغاييل ، ف. غ. أسيف ، ج. أتكينسون ، ل. إ. بوجوفيتش ، ك. ليفين ، أ. ن. ليونتييف ، م. ش. محمد - أمينوف ، أ. ماسلو ، ج. نيوتن ، س. فرويد ، ب. فريس ، ف. إ. جودنوفسكي) . ومن المهم أن نؤكد أن موضوعه

وحدة جانبي الدافعية: الجانب الدينامي (الطاقي) والجانب المتعلق بالمعنى والمضمون هي المبدأ المنهجي الأساسي الذي يحدد دراسات المجال الدافعي في علم النفس الروسي. ويرتبط الإرساء الحيوي لهذا المبدأ بدراسة تلك المشكلات من مثل نظام علاقات الإنسان (ف. ن. مياسيشيف)، وعلاقة المغزى والأهمية (أ. ن. ليونتييف)، وتكامل البواعث وسياقها المعنوي (س. ل. روبنشتين)، واتجاه الشخصية ودينامية السلوك (ل. إ. بوجوفيتش، ف. إ. جودنوفسكي)، والتوجه في النشاط (ب. يا. غاليرن)، إلخ.

وتدرس الدافعية في علم النفس الروسي بوصفها منظماً معقداً متعدد المستويات للنشاط الحيوي للإنسان، أي لسلوكه وشاطئه ويعدُّ المستوى الإرادي هو المستوى الأعلى في هذا التنظيم. ويشير ف. غ. ألكسيف إلى أن المنظومة الدافعية لدى الإنسان تملك بناء أكثر تعقيداً من مجموعة بسيطة من الثوابت الدافعية المعطاة. وهي توصف باتساع كبير جداً في المجال الذي يحتوي على ما تحقق من مواقف بصورة آلية، وما يلح الآن من نزعات، كما يحتوي على منطقة المثالي التي لا تعتبر في اللحظة الراهنة فاعلة بشكل هام، ولكنها تؤدي وظيفة هامة بالنسبة للإنسان؛ إذ تقدم له ذلك الأفق المعنوي للتطور اللاحق لدافعه والذي لولاه لفقدت الاهتمامات الجارية في الحياة اليومية قيمتها [16]. ويسمح ذلك كله من الناحية الأولى بتعريف الدافعية على أنها منظومة معقدة ومتعددة المستويات ومتنوعة الدوافع، والتي تضم الحاجات والدوافع والاهتمامات والمثل والنزعات والمواقف والانفعالات والقواعد والقيم. إلخ، ومن الناحية الثانية بالحديث عن تعددية دافعية النشاط والسلوك عند الإنسان وعن الدافع المسيطر في بنيتهما «تحدد البنية المتدرجة للمجال الدافعي اتجاه شخصية الإنسان التي تملك طابعاً متنوعاً تبعاً لأية دوافع من حيث مضمونها وتركيبها بالتحديد أصبحت هي المسيطرة» [31، ص 52].

الدافع، الدافعية، المجال الدافعي

إن الدافعية، إذ تفهم على أنها مصدر الفاعلية، وفي الوقت ذاته كمنظومة بواعث على أي نشاط، فإنها تدرس من جوانب مختلفة مما يجعل تفسيرها من قبل الباحثين متنوعاً. ويعرفها الباحثون أيضاً بوصفها دافعاً واحداً محدداً، ومنظومة واحدة من الدوافع، وكمجال خاص يشمل الحاجات والدوافع والأهداف والاهتمامات في تفاعلها وتضافرها المعقدين.

وترتبط معالجة الدافع هذا المفهوم إما بالحاجة (ح. نيوتن، أ. ماسلو)، وإما بالشعور بالحاجة وإشباعها (س. ل. روبنشتين)، وإما بمادة الحاجة وموضوعها. ففي سياق نظرية أ. ن. ليونتييف في النشاط يستخدم مصطلح «الدافع» ليس من أجل «تحديد الشعور بالحاجة، وإنما كدالٍ على ما هو موضوعي يتمثل في أي شيء تشخص هذه الحاجة ضمن الشروط المعطاة، وإلى ماذا يوجه النشاط بوصفه دافعاً له» [111، ص 243]. ونشير إلى أن فهم الدافع كـ «حاجة متمدية» - حسب مصطلح أ. ن. ليونتييف - يسمح بتعريفه كدافع داخلي يدخل في بنية النشاط ذاته.

ولعل تعريف الدافع الأكثر كمالاً هو التعريف الذي اقترحه ل. إ. بوجوفيتش. فالدافع، بهذا التعريف، هو ما يتم النشاط من أجله: «يمكن أن تتراءى مواد العالم الخارجي والتصورات والأفكار والمشاعر والأحاسيس بصفقتها دافعاً. وبكلمة واحدة فإن كل ما يحدث فيه النشاط تجسيده» [31، ص 53] ويريل هذا التعريف تناقضات كثيرة في معالجة الدافع، حيث تتوحد فيه الجوانب الطاقية والدينامية والمضمون. ونشير في هذا الصدد إلى أن مفهوم «الدافع» أضيق من مفهوم «الدافعية» الذي «يتبدى كالية معقدة لربط عوامل السلوك الخارجية والداخلية بالشخصية، تلك الآلية التي تحدد ظهور واتجاه وكذلك أساليب القيام بأشكال محددة من النشاط» [64، ص 148].

إن المفهوم الأوسع هو مفهوم المجال الدافعي الذي يتضمن المجال الوجداني والمجال الإرادي من الشخصية (ل. س. فيغوتسكي) ومشاعر تلبية الحاجة. وفي سياق علم النفس العام تمثل وحدة معقدة و«خليطاً» من القوى المحركة للسلوك الذي يتجلى في شكل حاجات واهتمامات ورغبات وأهداف ومثل تحدد النشاط الإنساني على نحو مباشر. ويُفهم المجال الدافعي أو الدافعية بأوسع ما تحمله الكلمة من معاني من وجهة النظر هذه كمحور للشخصية «تحتشد» حوله صفاتها كالانجاء والتوجهات القيمية والمواقف والتوقعات الاجتماعية والطموحات والانفعالات والصفات الإرادية والخصائص النفسية- الاجتماعية الأخرى. وعلى هذا النحو يمكن التأكيد على أن الدافعية، رغم تنوع المداخل، تفهم من قبل غالبية المؤلفين كمجموعة ومنظومة من العوامل المتفاوتة نفسياً، والتي تحدد سلوك الإنسان ونشاطه.

بنية الدافعية

من المفيد عند دراسة الدافعية (ف. غ. أسيف، ج. أتكينسون، ل. إ. بوجوفيتش، ب. إ. دودونوف، أ. ماسلو، إ. ك. سافونكو) تصورهما كمنظومة معقدة تدرج فيها بنيات متدرجة معينة، وأن تفهم البنية خلال ذلك كوحدة ثابتة نسبياً من العناصر، وعلاقاتها وكلية الموضوع كمنظومة ثابتة. ولقد سمح تحليل بنية الدافعية للباحث ف. غ. أسيف أن يميّز فيها: (أ) وحدة الخصائص الإجرائية غير المترابطة، (ب) الصيغة الثنائية، أي الأساس الإيجابي والسلبي لمركباتها [16، ص 137].

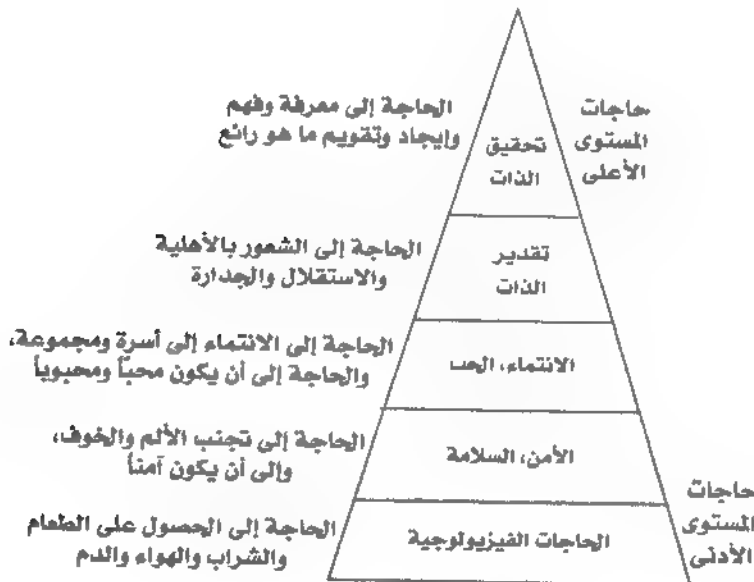
وإن الموضوع التي تحدث عنها الباحثون حول أن بنية المجال الدافعي ليست تكويناً جامداً وساكناً، بل متطور ومتغير في مجرى النشاط الحيوي هي مهمة أيضاً. ومن الأهمية بمكان على صعيد دراسة بنية الدافعية هو تمييز ب. إ. دودونوف لأربعة من مركبات تلك البنية: الرضا عن النشاط نفسه، وأهمية نتيجته المباشرة

بالنسبة للشخصية، والقوة الدافعة للإثابة على النشاط، والضغط القسري على الشخصية [68]. ويدعى المركب الأول اصطلاحاً المكوّن «النفعي» للدافعية، وتدعى المكونات الثلاثة المتبقية مكوناتها الغائية. وعلاوة على ذلك فإن المركبين الأول والثاني يكشفان عن الاتجاه والتوجه نحو النشاط نفسه (مساره ونتيجته) باعتبارهما داخليين بالنسبة له. أما الثالث والرابع فإنهما يثبتان عوامل التأثير الخارجية (السلبية والإيجابية بالنسبة للنشاط). ومن المهم أيضاً هو أن المركبين الأخيرين اللذين يحددان بصفتهما مكافأة وهروباً من العقاب هما، في رأي ج. أ. أتكينسون [248]، مكوّنات الدافعية إلى الإنجاز. ونشير إلى أن مثل هذا التصور النبوي للمكونات الدافعية والمربط ببنية النشاط الدراسي هو أكثر نقعاً من أحل تحليل الدافعية الدراسية، كما سوف يتبن لاحقاً. ويعرض تفسر الدافعية وتنظيمها النبوي في مصطلحات الحاجات الأساسية للإنسان (هـ موري، ج. أتكينسون، أ. ماسلو وغيرهم).

كان هـ. موري (1938م)، مثلما هو معروف، قد أنجز إحدى الدراسات المبكرة التي تناولت الدافعية الشخصية (في مصطلحات حاجات الشخصية). فمن العدد العديد من دوافع السلوك ميّز أربع حاجات أساسية: الحاجة إلى الإنجاز، والحاجة إلى السيطرة، والحاجة إلى الاستقلال، والحاجة إلى الانتماء. وأدرج م. أرغايل هذه الحاجات التي بحثت في سياق أوسع ضمن النية العامة للدافعية (الحاجات). (1) الحاجات الاجتماعية التي يمكن أن تستدعي التفاعل الاجتماعي (الحاجات البيولوجية إلى الماء والطعام والنقود)، (2) الحاجة إلى الارتباط كتقبل المساعدة والدفاع وتقبل الإشراف والرعاية ولا سيما من جانب ذوي النفوذ والذين يتمتعون بالسلطة، (3) الحاجة إلى الانتماء، أي السعي إلى أن يكون في مجتمع الآخرين، وفي جوّ الصداقة يكون فيه مقبولاً من قبل المجموعة والأقران، (4) الحاجة إلى السيطرة، أي أن يكون مقبولاً من قبل الآخرين أو مجموعة الآخرين كزعيم يسمح له بالتحدث فترة أطول، وباتخاذ القرارات، (5) الحاجة

الجنسية-الاقتراب الجنسي والتفاعل الصداقي والحميمي الاجتماعي بين ممثل أحد الجنسين مع الممثل الجذاب من الجنس الآخر، (6) الحاجة إلى العدوان، أي إلى إلحاق الضرر الجسدي أو المعنوي، (7) الحاجة إلى تقدير الذات (Self-esteem) والهوية الذاتية، أي الحاجة إلى تقبل الذات بوصفها ذات شأن. ومن الجلي أن الحاجة إلى الارتباط وتأكيد الذات والعدوان في نفس الوقت يمكن إلى حد كبير أن تكتسي أهمية بالنسبة لتحليل النشاط الدراسي وسلوك المتعلمين.

وعلى صعيد النظر في تحليل مجال حاجات الإنسان يعتبر «مثلث الحاجات» لأبراهام ماسلو [251] ذا أهمية كبيرة. ففيه يسلط الضوء بوضوح أكثر على الارتباط التفاعلي الاجتماعي للإنسان من جهة، وطبيعته المعرفية المرتبطة بتحقيق الذات من جهة أخرى. ونعرض فيما يلي مثلث ماسلو للحاجات. ومما يسترعي الانتباه عند النظر فيه هو: أولاً- المكانة والأهمية التي تخصص للحاجات المعرفية والاتصالية للإنسان، ثانياً- يتم تناول مجال الحاجات عند الإنسان خارج بنية نشاطه - بتطبيقه على شخصيته، وتحقيق ذاتها وتطورها ووجودها الريح فقط (في فهم ج. برونر).



أساس تصنيف الدافعية (الدوافع)

يسمح التصور المنظومي العام للمجال الدافعي عند الإنسان للباحثين بتصنيف الدوافع . وتعيّن حدود أنواع دوافع (دافعية) السلوك (النشاط) في علم النفس العام وفق أسس مختلفة . وتتبدى بمثابة : أ) طابع المشاركة في النشاط (الدوافع المفهومة والمعلومة والمؤثرة بشكل واقعي ، حسب أ. ن. ليونتييف) ، ب) زمن (مدى) ارتباط النشاط (الدافعية البعيدة - الدافعية القصيرة ، حسب ب. ف. لوموف) ، ج) الأهمية الاجتماعية (الدوافع الاجتماعية ، الدوافع الشخصية الضيقة ، حسب ب. م. ياكوبسون) ، د) حقيقة تضمناها في النشاط ذاته أو وجودها خارجه (الدوافع الاجتماعية العريضة ، الدوافع الشخصية الضيقة ، حسب ل. إ. بوجوفيتش) ، هـ) النوع المحدد للنشاط ، كالدافعية الدراسية ، مثلاً ، وغيرها من الدوافع .

ويمكن النظر إلى مخططات هـ. موري وم. أرغايل وأ. ماسلو وغيرهم كأسس تصنيفية . ويرجع الفضل في تعيين حدود الدوافع وفق طابع المعاشرة (عملية ، انفعالية) إلى ب. م. ياكوبسون [242] . ومع الاستمرار في هذا الخط من الدراسة رأى أ. أ. ليونتييف أن بالإمكان تقسيم الحاجات الاجتماعية التي تحدد تكامل المجموعات والمعايشة بصورة موجزة إلى ثلاث حاحات أساسية تتجه نحو . أ) موضوع التفاعل أو هدفه ، ب) ميول المتصل ذاته ، ج) ميول الإنسان الآخر أو المجتمع بصورة عامة . ويسوق المؤلف ، كمثال على ظهور المجموعة الأولى من الحاحات والدوافع ذات المستوى الاجتماعي « . . . باهتمامات المجتمع وأهدافه بشكل عام . . . » [109 ، ص 192] . وتشترط هذه المجموعة من الدوافع سلوك الإنسان باعتباره عضواً في الجماعة التي تصبح اهتماماتها الشخصية ذاتها . ومن الواضح أن هذه المجموعة من الدوافع ، إذ تصف العملية الدراسية برمتها ، على سبيل المثال ، يمكنها أن تصف ذاتها أيضاً : المربي ، الدارسين ضمن خطة الدوافع

البعيدة والعامّة والمفهومة. وحينما يتحدث أ.أ. ليونتييف عن الدوافع (الحاجات) الموجهة نحو المتصل بالذات، إنما يعني الدوافع «الموجهة إما نحو إشباع الرغبة في معرفة ما هو مهم بصورة مباشرة، وإما، وهذا مهم، نحو الاختيار اللاحق لأسلوب السلوك أو لأسلوب الفعل» [108، ص22]. وتحمل هذه المجموعة من الدوافع أهمية كبرى على صعيد تحليل الدافعية الدراسية المسيطرة في النشاط الدراسي.

ولعلّ من المناسب الاقتراب أيضاً من موقع خصائص المجال العقلي- الانفعالي- الإرادي للشخصية نفسها بوصفها ذاتاً بغية تحديد الدافعية المسيطرة في النشاط. وتعماً لذلك يمكن تصور الحاجات الروحية العليا للإنسان باعتبارها حاجات (دوافع) المستويات الخلقية والعقلية- المعرفية والجمالية. وترتبط هذه الدوافع بتلبية المطالب والحاجات الروحية للإنسان التي ترتبط بها تلك الدوافع، حسب ب.ب.م. ياكوبسون، كالمشاعر والميول والعادات وغيرها بصورة وثيقة [241]. وبكلمات أخرى تقسم الدوافع (الحاجات) الروحية، الاجتماعية العليا بصورة شرطية إلى ثلاث مجموعات من الدوافع (الحاجات): الدوافع العقلية- المعرفية، والدوافع الخلقية - الأدبية، والدوافع الانفعالية - الجمالية.

2 - الدافعية الدراسية

الوصف العام للدافعية الدراسية- تكوينها المنظومي

تعرف الدافعية الدراسية كنوع خاص من الدافعية التي تندرج ضمن نشاط التعلم والنشاط الدراسي وتحدد هذه الدافعية كأي نوع آخر من الدافعية، مجموعة كاملة من العوامل الخاصة بهذا النشاط. فهي، أولاً، تحدد بمنظومة التكوين ذاتها، وبالمؤسسة التكوينية، حيث يتم النشاط الدراسي، وثانياً، بتنظيم عملية التكوين، وثالثاً، بالخصائص الذاتية للمتعلم (العمر، الجنس، تطور الذكاء، القدرات، مستوى الطموحات، التقويم الذاتي، التفاعل مع التلاميذ الآخرين... إلخ).

ورابعاً، بالخصائص الذاتية للمربي، وفي المقام الأول بمنظومة علاقاته مع التلميذ والعمل، وخامساً، بخصوصية المادة الدراسية.

والدافعية الدراسية، كأى نوع آخر من الدافعية، تكون منظمة. وهي تتسم بالتوجه والثبات والدينامية. ففي أعمال ل. إ. بوجوفيتش ومساعدتها، ومن خلال معطيات دراسة النشاط الدراسي للتلاميذ تمت الإشارة إلى أن ما يبعث عليه (على النشاط) هو تدرج الدوافع التي قد تكون المسيطرة فيه إما الدوافع الداخلية المرتبطة بمضمون هذا النشاط وأدائه، وإما الدوافع الاجتماعية العريضة المرتبطة بحاجة الطفل إلى احتلال موقع محدد في منظومة العلاقات الاجتماعية. وإذا ك يحدث مع العمر تطور الحاجات والدوافع المتفاعلة وتغير الحاجات الرئيسية المسيطرة وتدرجها. . . . تكون الدافعية إلى التعلم من مجموعة من الدوافع المتغيرة باستمرار والتي يدخل بعضها مع بعض في علاقات جديدة (الحاجات ومغزى التعلم بالنسبة للتلميذ، ودوافعه وأهدافه وانفعالاته واهتماماته). ولذا فإن تشكل الدافعية ليس مجرد تنامي العلاقة الايجابية أو تزايد العلاقة السلبية بالتعلم، وإنما التعقيد الذي يقف وراءه ويلحق ببنية المجال الدافعي والدوافع التي تندرج فيه وظهور علاقات جديدة أكثر نضجاً، وأحياناً متناقضة فيما بينها» [22، ص 14]. وهكذا فإن من الضروري لدى تحليل دافعية النشاط الدراسي ليس تحديد الدافع المسيطر وحسب، بل ومراعاة بنية المجال الدافعي عند الإنسان بأكملها. وعند تناول هذا المجال بتطبيقه على التعلم أكدت أ. ك. ماركوفا على تدرجية بنائه، حيث تدخل فيه: الحاجة إلى التعلم، ومغزى التعلم، والدافع إلى التعلم والهدف والانفعالات والموقف والميل.

الميل في المجال الدافعي

الميل، في التعريف السيكولوجي العام، هو شعور انفعالي بالحاجة المعرفية. ومن الضروري عند وصفه كواحد من مركبات الدافعية الدراسية أن يوجه الاهتمام

إلى أن مصطلح «الميل» غالباً ما يستخدم في المعاشرة اليومية والحياتية، بله والتربية المهنية كمترادفٍ للدفاعية الدراسية. ويمكن أن يدلل على هذا تلك الأقوال من مثل «ليس لديه ميل نحو الدراسة»، «من الضروري تطوير الميل المعرفي» . . . إلخ وهذا الخلط بين المفهومين مرتبط أولاً- بأن الميل بالتحديد هو أول موضوع للدراسة في مجال الدفاعية (ي. هربارت) ضمن نظرية التعلم. ثانياً ويفسر أيضاً بأن الميل هو تحد ذاته ظاهرة معقدة وغير متجانسة. ويعرف الميل بأنه «كثيجه وكواحد من التجليات التكاملية لعمليات المحال الدفاعي المعقدة». ومن المهم هنا تمييز أنواع الميل والموقف من التعلم ووفقاً لما تراه أ.ك. ماركوفا فإن الميل إلى الدراسة قد يكون واسعاً ومخططاً ومتجماً وإجرائياً-عني المضمون ومعرفياً دراسياً وتحويلياً [221، ص 17-18].

ولقد أشار العديد من الباحثين إلى أهمية توفير ظهور الميل إلى المعلم والتعليم (بوصفه شعوراً انفعالياً بتلبية الحاجة المعرفية) وتشكيل الميل ذاته. وعلى أساس التحليل المنتظم ذكر س. م. بوندارينكو العوامل الأساسية التي تساعد على أن يكون التعلم مهماً بالنسبة للتلميذ [32، ص 255-261]. ووفقاً لهذا التحليل فإن المقدمة الأهم لتكوين الميل إلى التعلم هي تربية دوافع النشاط الاجتماعية العريضة، وفهم معزاه، وإدراك أهمية العمليات المدروسة على صعيد النشاط الذاتي.

ولعل إمكانية إظهار الاستقلالية والمبادأة العقليتين في الدراسة هي الشرط الضروري لتكوين الميل نحو مضمون التعليم والنشاط الدراسي لدى الدارسين، وكلما كانت مناهج التعليم فعالة أكثر. كان اهتمام الدارسين بها أسهل. وتكمن الوسيلة الأساسية لتربية ميل راسخ نحو الدراسة في استخدام تلك الأسئلة والمهمات التي يتطلب حلها نشاطاً بحثياً فعالاً من جانب الدارسين.

ويلعب خلق موقف إشكالي دوراً كبيراً في تشكيل الميل نحو الدراسة. فالدارسون حين يواجهون صعوبة ما، فإنهم يقتنعون بضرورة الحصول على معارف

جديدة أو استخدام المعارف القديمة في الموقف الجديد . فما يثير الاهتمام هو فقط ذلك العمل الذي يستدعي توتراً مستمراً . والمادة السهلة التي لا تتطلب عقلياً لا تستدعي ميلاً . ويعتبر تجاوز الصعوبات في النشاط الدراسي شرطاً هاماً لظهور الميل نحوه . فصعوبة المادة الدراسية والمسألة الدراسية تقود إلى دفع الميل فقط حينما تكون هذه الصعوبة محمولةً ويمكن تجاوزها . أما في الحالة العكسية فسرعان ما ينخفض الميل .

وينبغي على المادة الدراسية وأساليب العمل الدراسي أن تكون متنوعةً إلى درجةٍ كافيةٍ (وليس بصورةٍ مفرطةٍ) . والتنوع لا تضمنه مواجهة الدارسين بالموضوعات المختلفة أثناء التعليم فحسب ، بل وإمكانية الكشف في نفس الموضوع عن جوانب جديدة . ويُعد الإقصاء ، أي عرض ما هو جديد وغير متوقع وهام أمام الدارسين وكأنه مألوف واعتيادي ، أحد أساليب إثارة الميل المعرفي عند الدارسين . فجدّة المادة هي مقدمة هامة لظهور الميل نحوها . بيد أن معرفة الجديد يجب أن تعتمد على ما يملكه التلميذ من معارف . لأن استخدام المعارف المستوعبة سابقاً هو شرط أساسي لظهور الميل . ولعل العامل الأساسي لظهور الميل نحو المادة الدراسية يتمثل في صبغتها الانفعالية والكلمة الحية للمعلم .

وقد تشكل هذه الموضوعات برنامجاً محدداً لتنظيم العملية الدراسية التي توجه خصيصاً نحو تشكيل الميل .

الاتجاهات الدافعية ونجاح النشاط

يمكن لمختلف أنواع الميل ، كالميل الناتج ، والميل المعرفي ، والميل الإحرائي ، والميل المعرفي : الدراسي وسواها أن تكون مرتبطةً بالاتجاهات الدافعية (١) . سافونكو ، ن . م . سيمونوفا) . فمن خلال متابعة هذين الباحثين لدراسة ب . إ . دودونوف ، وعلى أساس معطيات دراسة الدافعية في استيعاب اللغة الأجنبية في المعاهد الدراسية العليا ، تم الكشف عن أربعة اتجاهات دافعية (نحو العملية والنتيجة

وتقويم المدرس وتجنب الأذى) تحدد، بالإضافة إلى المركبات الأخرى للدافعية الدراسية، وجهة النشاط الدراسي ومضمونه ونتيجته. وإن خصائص الصلات بين الاتجاهات الدافعية تسمح، في رأيهما، بتمييز خاصيتين أساسيتين لها: أولاً- استقرار الصلات (حسب معيار التماسك) بين الاتجاهات نحو العملية والنتيجة من جهة، والاتجاهات نحو «تقويم المدرس» و«تجنب الأذى» من جهة ثانية، أي استقلالها النسبي عن شروط التعليم، ثانياً - تغير الصلات (حسب معيار السيطرة و«الثقل النوعي») تبعاً لشروط التعليم (نمط المؤسسة الدراسية العليا اللغوي، غير اللغوي)، وجدول الساعات، وخصائص المنهج الدراسي، ولاسيما موافقة الغائية. إلح [198] ووقف المؤلفان (على مستوى موثوق به من الأهمية) على الصلة الإيجابية للاتجاه الدافعي بمستوى التحصيل الدراسي للطلاب. وتبين أن الاتجاهين نحو العملية والنتيجة أكثر تماسكاً وارتباطاً بمستوى التحصيل الدراسي، وأن الاتجاه نحو تقويم المدرس أقل تماسكاً. أما ارتباط الاتجاه نحو تجنب الأذى بمستوى التحصيل الدراسي فهو ارتباط ضعيف.

ولعل ما يستحث النشاط الدراسي قبل كل شيء هو الدافع الداخلي حينما «تلقي» الحاجة المعرفية بمادة النشاط - بتشكل أسلوب الفعل المعمم - و«تتمدى، تتجسم» فيه. كما يستحث في ذات الوقت من قبل الدوافع الخارجية المختلفة لتأكيد الذات والهوية والواجب والضرورة والإنجاز وغيرها، على سبيل المثال، وتبين على أساس معطيات دراسة النشاط الدراسي للطلاب أن من بين الحاجات ذات الأصول الاجتماعية تؤثر الحاجة إلى الإنجاز تأثيراً كبيراً في فعالية ذلك النشاط. ومن هذه الحاجة يفهم مسعى الإنسان ونزعه نحو تحسين نتائج نشاطه. ويتوقف الرضا عن التعلم على درجة تلبية هذه الحاجة. وتضطر هذه الحاجة الطلاب على التركيز أكثر في الدراسة، ويرتقي في نفس الوقت بفعاليتهم الاجتماعية. وتؤثر الحاجة إلى المعاشرة والسيطرة في التعليم تأثيراً هاماً ذا دلالات متعددة. وتحمل دوافع المستوى المعرفي - العقلي أهمية خاصة بالنسبة للنشاط الدراسي. فدوافع المستوى العقلي هي دوافع مدركة ومفهومة ومؤثرة بصورة واقعية. إنها تدرك من قبل الإنسان كالتعطش

للمعارف وضرورة (عوز) استيعابها، والسعي نحو توسيع الأفق وتعميق المعارف وتنظيمها. وهذه هي بالضبط تلك المجموعة من الدوافع التي ترتبط بالنشاط المعرفي الإنساني الخاص، وبحاجة المرء المعرفية التي وصفناها لـ إ. بوجوفيتش بالنبرة الانفعالية الايجابية التي لا تشبع. وحين يهتدي الدارس بمثل هذه الدوافع، ولا يقيم للتعب والزمن وزناً، ويعارض الدوافع والعوامل الأخرى التي تلهمه، فإنه يتعامل بدأبٍ وحماسةٍ مع المادة الدراسية، وبصورة أدق، مع حل المسألة الدراسية. ولقد توصل يو. م. اورلوف إلى نتيجة هامة مفادها أن «الحاجة المعرفية باقترانها مع الحاجة العليا إلى الإنجاز تؤثر في النجاحات الأكاديمية تأثيراً كبيراً» [154، ص 75].

الموقف من الدراسة في المجال الدافعي

من المهم لتحليل المجال الدافعي لتعلم التلاميذ القيام بوصف موقفهم منه. وقد قامت أ. ك. ماركوفا في معرض تحديدها لثلاثة أنماط من المواقف: الموقف السلبي والموقف الحيادي والموقف الإيجابي بتمييز دقيق للموقف الأخير على أساس إدماج المتعلم في عملية الدراسة. وهذا أمر هام من أجل توجيه النشاط الدراسي للتلاميذ. وقسمت المؤلفة الموقف الإيجابي من المتعلم إلى: أ) موقف إيجابي غير واضح ونشط يدلل على استعداد التلميذ للاندماح في التعلم، ب) موقف معرفي نشيط، ج) موقف إيجابي شخصي - متحيز، ونشط، يدلل على اندماج التلميذ بوصفه ذاتاً للمعاشرة وشخصية وعضواً في المجتمع [221، ص 17] وبكلمات أخرى فإن المجال الدافعي لذات النشاط الدراسي أو دافعيته ليست متعددة المركبات فقط، بل ومتنوعة ومختلفة المستويات مما يقنع مرة أخرى بالتعقيد الاستثنائي ليس لشكله ومراعاته فقط، بل وحتى للتحليل الملائم.

ارتباط التطور العقلي والدافعية

في دراسة مشكلة الدافعية الدراسية يُشار إلى ارتباط مستوى التطور العقلي

عند المتعلمين وتشكل وتطور مجالهم الدافعي والدافعية لديهم . وعلى أساس معطيات دراسة التلاميذ الصغار تلاحظ م . ف . ماتيوخينا أن في مجرى تطورهم النفسي تتطور الدافعية أيضاً . وهذا ما يسمح بالتأكيد على أن «المستوى الابتدائي العالي من التطور العقلي يعد شرطاً هاماً لتحقيق المستوى الابتدائي لدافعية الطفل من جهة ، و شرطاً لتشكيل الدافعية الايجابية في مجرى النشاط الدراسي من جهة ثانية» [132، ص 27] . ومع هذا يتم الوقوف على الارتباط المباشر بين المستوى الرفيع من التطور العقلي والنزعات الدافعية الايجابية المتكونة ، وبالعكس . ويتكشف في الوقت ذاته الارتباط بين الدافعية التي تعتبر مقدمة النشاط الدراسي ، ونجاح تعليم الأطفال الذين يتمتعون بدافعية عالية ومتوسطة .

الفرض الغائي والدافعية

وتم الوقوف كذلك على الأهمية الاستثنائية التي تحتلها موضوعة إمكانية ومردودية تشكل الدافعية عبر تغير الفرض الغائي للنشاط الدراسي على صعيد تنظيمه . وشددت كل من ت . إ . لياخ وأ . أ . جوفالوفا في دراساتها التي أجريت تحت إشراف أ . ك . ماركوفا على إمكانية تشكل الدافع المكون المعنوي الهام-الشخصي لدى المراهقين ، وإنجاز هذه العملية في تسلسل معين لتشكيل مواصفاته . وكما تشير المؤلفتان فإن الدافع المعرفي-الدراسي يبدأ بالفعل ثم يصبح دافعاً مسيطراً ، ويكتسب استقلالية لا يدرك إلا بعدها ، أي أن تنظيم النشاط الدراسي وتشكله هو الشرط الأول . ومع ذلك يكون من الأفضل أن تشكل فاعلية الدافعية ، كما بينت أ . أ . جوفالوفا ، عند التوجه نحو أساليب النشاط أكثر من التوجه نحو نتيجته . وفي الوقت ذاته تتحلى خاصية الدافعية هذه في المجموعات العمرية المختلفة بأشكال متباينة تبعاً لطابع الموقف الدراسي وصرامة رقابة المعلم . فكلما كان التلميذ أصغر ، كانت علاقة الدافعية الفاعلة بطابع الموقف الدراسي وصرامة رقابة المعلم ، وعلاقة تشكل الفاعلية كدرجة أولى من درجات الدافع

المعرفي-الدراسي بحتمية الموقف ورقابة المعلم الحاضر علاقةً أوثق. وعلى العموم فإن الدراسات التي تناولت الدافعية الدراسية عند التلاميذ تظهر المستوى القاصر لتشكلها العفوي والإمكانية المبدئية لتطورها المتدرج والموجه الذي يراعي خصائص العمر مع التوجه الغالب نحو أساليب النشاط (وليس نحو النتيجة).

ثبات الدافعية الدراسية

لقد بحث ثبات الدافعية الدراسية على أساس معطيات دراسة التلاميذ ضمن إطار نظرية أ.ك. ماركوفا (ل.ك. زولوتنيخ، ت.إ. لياخ، ت.أ. بلاتونوفا، ت.أ. بوشكين، أ.أ. جوفالوفا)، وعلى أساس معطيات دراسة الطلاب من قبل مجموعة إ.إ. سافونكو (ن.م. سيمونوفا، ز.م. خيزروفا، إ.ب. إيمينيوتوفا وغيرهن). وقد عرف هؤلاء الباحثون الثبات من الناحية السيكلوجية بأنه القدرة على دعم المستوى المطلوب من الفعالية النفسية لدى التعبير الواسع للعوامل المؤثرة في الإنسان، وبتطبيقه على الدافعية الدراسية فإن ثباتها هو الخاصية الدينامية التي تضمن الاستمرارية النسبية والإنتاجية العالية للنشاط سواء في الشروط العادية أو في الشروط التجريبية. وبالاعتماد على التصور المنتظم للثبات فقد تناوله الباحثون في وحدته مع مواصفات الدافعية الدراسية كالقوة والوعي والفاعلية وتشكل دافع النشاط المكون للمعنى والتوجه نحو العملية، إلخ.

وبينت دراسات إ.إ. سافونكو وإ.ب. إيمينيوتوفا ور.م. خيزروفا أن صلة ثبات البنية الدافعية (التوجه نحو العملية - النتيجة - الإثابة - الضغط) بديناميته تكمن في تمييز المركبات داخل البنية وترتيبها مع النرعة إلى ثبات البنية. ومع هذا تعتبر مواصفات البنية الدافعية، كالدينامية المتسارعة للتغيرات التي تطرأ على داخل البنية، وحركة مركبات الدافعية الداخلية (العملية - النتيجة) نحو الانتظام، والنرعة إلى التمايز التي يعبر عنها بدقة، مؤشرات على ثبات البنيات مع التوجه الدافعي نحو العملية. وهذا ما يسمح للباحثين بالاعتقاد بأن السيطرة المطلقة للدافعية

الإجرائية تمنح للبنية ثباتاً كبيراً. وتبدو هذه الدافعية كما لو أنها نواة البنية الغنية «المولدة للطاقة» التي يرتبط بها ثبات تلك البنية وخصائص تغييرها. وفي تلك الحالات التي تحتل فيها التوجهات الدافعية الإجرائية والدافعية الناتجة المكانة الأولى والمكانة الثانية في البنية، فإن مستوى ثباتها يكون أعلى- وهذا هو العامل الأول من حيث قوة تأثيره. ولقد خلصت الباحثتان إ.إ. سافونكو وز.م. خيررويفا إلى أن: (1) النمط الابتدائي للبنية الدافعية، (2) الأهمية الشخصية التي يكتسبها المحتوى المادي للنشاط، (3) نوع المهمة الدراسية تنتمي إلى المحددات النفسية للثبات. وتم الوقوف كذلك على أن العوامل الداخلية من مثل سيطرة التوجهات الدافعية، وخصائص الدينامية داخل البنية والمضمون النفسي للبنية الدافعية هي أكثر العوامل نفوذاً وقوةً.

المواقف الإشكالية والدافعية

إن الموقف الإشكالي الذي يدفع الإنسان إلى الفعالية المبدعة عبر ضرورة الاختيار وسحب التقويم وإزالة القيود الزمنية هو العامل القوي والمؤثر في تغيير الهيات الدافعية (إ.إ. سافونكو، ن.م. سيمونوفا). ولقد توصل الباحثون إلى أن: (أ) التوجه الدافعي المسيطر في نتاج النشاط، (ب) الأهمية الشخصية للنتاج هي العامل الذي يتوسط الدافع في خصائص ذلك النتاج، (ج) المحتوى النفسي للأهمية الشخصية يرتبط بنمط البنية الدافعية. وأظهرت الدراسات الخصوصية الوعية للارتباطات القائمة بين نمط البنية الدافعية وخصائص نتاج النشاط ومواصفات ذواته. فعلى أساس المعطيات التجريبية تم التوصل إلى عدد من مجموعات الطلاب وفقاً لمعيار الخصوصية الوعية لاقتران مواصفات من مثل خصائص البنية الدافعية والنتاج، وخصائص جريان النشاط التجريبي، والمواصفات الذاتية. وسمح التحليل الكمي - النوعي للمواصفات الدافعية لدى المفحوصين بتحديد مجموعة الطلاب الأكثر إبداعاً وقدرة واستعداداً للبحث وتعبيراً وإلفةً.

حيث أن في بنيتهم الدافعية يسيطر بثبات التوجه نحو العملية، والتغيرات داخل البنية تتصف بالنزعة التي يعبر عنها بوضوح نحو تنظيم وتمييز مركبات البنية تحت تأثير عامل الزمن وشروط النشاط. ويتميز نتاج نشاط مفحوصي هذه المجموعة (النصوص) بالخصوصية والوضوح والانفعالية العالية والتسلسل المنطقي وإمكانية التعليل والتضمين الشخصي والطابع الإبداعي.

وفي الدراسات التي تناولت هذه المشكلة كشف النقاب عن العوامل التي يمكن التأثير عرّها في الدينامية الداخلية للبيات الدافعية، وبالتالي، توجيه إعادة بنائها. وإلى هذه العوامل ينتمي: سحب التقويم وإزالة القيود الزمنية والأسلوب الديمقراطي في المعاشرة، وموقف الاختيار، والأهمية الشخصية والوجه المنتج والمبدع من العمل. ويشير الطابع الإبداعي للموقف الإشكالي النزعة إلى تمييز وتنظيم مركبات البنية، أي النزعة إلى ثبات البنية. ولعل ما تم تناوله يدل على تعقيد الدافع الدراسي كظاهرة نفسية يستدعي توجيهها في العملية الدراسية أخذ تنظيمها البنوي وديناميتها وشرطيتها النمائية بعين الاعتبار.



تتسم الدافعية الدراسية، باعتبارها نوعاً خاصاً من الدافعية، ببنية معقدة تعدُّ بنية الدافعية الداخلية (الموجهة نحو العملية والنتيجة) والخارجية (المكافأة، تجنب العقوبة) أحد أشكالها. وإن المواصفات الهامة للدافعية الدراسية هي ثباتها، وصلتها بمستوى تطور الذكاء، وبطابع النشاط الدراسي.

الفصل الثالث

الاستيعاب - الحلقة المركزية في النشاط الدراسي للمتعلم

1 - الوصف العام للاستيعاب

المدخل إلى تعريف الاستيعاب

الاستيعاب هو المفهوم الأساسي لجميع نظريات التعليم (التعلم، النشاط الدراسي) بعيداً عما إذا كان ينفصل كعملية مستقلة أم أنه يتطابق مع التعلم. والاستيعاب، إذ يعتبر مفهوماً معقداً كثير المعاني، فإن بالإمكان أن يعالج من مواقع مختلفة، ومن وجهة نظر مداخل متنوعة.

أولاً- الاستيعاب هو آلية وطريق تشكيل الإنسان الخبرة الفردية عبر اكتساب وتمثل (في مصطلحات أ. ن. ليونتييف) الخبرة الثقافية الاجتماعية التاريخية بوصفها حصيلة المعارف والمعاني وأساليب الأفعال المعممة (وبالتالي القدرات والمهارات) والقواعد الخلقية والأدبية في السلوك. ويتم هذا الاستيعاب على امتداد حياة الإنسان نتيجة الملاحظة والتعميم واتخاذ القرارات والأفعال الخاصة دون العلاقة بكمية حدوثه أو حريانه، بصورة عفوية أم في ظل شروط خاصة بنظم التكوين.

ثانياً- الاستيعاب هو نشاط الإنسان العقلي المعقد الذي يتضمن جميع العمليات المعرفية (الحسية- الإدراكية، الذاكرية) التي تضمن تلقي المادة المقررة ومعالجتها المعنوية وحفظها واسترجاعها.

ثالثاً- الاستيعاب هو نتيجة التعلم والنشاط الدراسي . وعندما يتحدث الباحثون عن ثبات استيعاب المادة الدراسية وتنظيمها ونوعيتها، إنما يقصدون في الغالب جانب الناتج بالتحديد . وفيما يتعلق بالنشاط الدراسي، فإن الاستيعاب يتبدى باعتباره مضموناً له و«الجزء المركزي لعملية التعليم» حسب تعبير س. ل. روبنشتين. وأكثر من هذا، وكما يرى ف. ف. دايفدوف فإن «استيعاب المعارف العلمية وما يناسبها من قدرات يتراءى كهدف أساسي ونتيجة رئيسية للنشاط» [43، ص 46].

وبصورة أعم يعرف الاستيعاب بوصفه عملية تلق للمعارف وإعادة معالجتها المعنوية وحفظها واستعمالها في مواقف جديدة لحل المسائل العملية والنظرية، أي استخدام هذه المعارف في صورة قدرة على حل المسائل الجديدة اعتماداً على تلك المعارف. وحسب تعريف س. ل. روبنشتين فإن (عملية الاستيعاب الراسخ للمعارف هي الجزء المركزي من عملية التعليم وهي عملية معقدة جداً من الناحية النفسية. وهي لا تنحصر بأي حال في التذكر أو في رسوخ الاحتفاظ. ففيها يندرج إدراك المادة وفهمها وحفظها، ومنه إتقانها الذي يمنح إمكانية استخدامها في شتى المواقف واستعمالها بأشكال مختلفة. إلخ» [194، ج 2 ص 84].

ولقد اقترح ج. برونر تفسيراً قريباً من هذا التعريف للاستيعاب. فقد تناوله بوصفه ثلاث عمليات تجري في وقت واحد. الحصول على معلومات جديدة، والتحويل، وتكييف المعلومات في حل المسائل والمحصص والرقابة [34، ص 370-371]. ومن الواضح أن ج. برونر يؤكد أيضاً على تعقيد هذه العملية

وتعدد أطوارها رغم أنه يطابق إلى حد كبير الاستيعاب والنشاط الدراسي ذاته (الأمر الذي يدل على تضمين الرقابة في هذه العملية).

التظيم البنوي للاستيعاب

يشير كافة الباحثين الذين تناولوا الاستيعاب (التعلم) إلى أن الاستيعاب هو عملية غير متجانسة، تشتمل على عدد من المركبات والمستويات أو الأطوار. فقد نسب ن. د. ليميتوف إلى مفهوم «المركبات النفسية للاستيعاب» (1) الموقف الإيجابي للدارسين، (2) عملية التعرف الحسي المباشر على المادة، (3) التفكير بوصفه عملية إعادة معالجة نشيطة للمادة التي تم الحصول عليها، (4) عملية التذكر والاحتفاظ بالمعلومات التي تم الحصول عليها وجرى معالجتها. وقام ف. أ. كروتيتسكي بتفسير هذه المركبات النفسية للاستيعاب من الناحية الفنية التعليمية [97، ص 152-159]، والتي تمثلت بدورها في حالات نفسية معينة يعبر بها عن تلك المركبات. فعن المركب الأول للاستيعاب، وهو الموقف الإيجابي للدارسين، يعبر في انتباههم وميلهم نحو محتوى الدرس. وهذا ما يرتبط من الناحية الفنية التعليمية بوتيرة العمل الدراسي المثالية لاستيعاب المادة الدراسية من قبل الدارسين في سن محددة. وعند الإشارة إلى دور عمليات التعرف الحسي المباشر على المادة الدراسية (المركب الثاني للاستيعاب) يشدد ف. أ. كروتيتسكي على لخطتين أساسيتين من لحظات تنظيم تلك العمليات أثناء الاستيعاب: حسية المادة ذاتها وتربية الملاحظة لدى المتعلمين. ورغم هذا يُشار إلى ضرورة ارتباط الحسية المادية والتصويرية (بما فيها الرمزية) والكلامية.

ويتم تناول عملية التفكير كمركب ثالث للاستيعاب في مصطلحات إدراك وفهم جميع الارتباطات والعلاقات وتضمين المادة الجديدة في المنظومة القائمة في خبرة المتعلم. ويرتبط المركب الرابع للاستيعاب بعمليات التذكر والاحتفاظ بالمادة الدراسية في الذاكرة. وتسمح الدراسات المتعددة في هذا المجال (ب. إ.

زينجينكو، أ.أ. سميرنوف وغيرهما) بملاحظة أن الفعالية العالية لهذه العمليات تتحدد عن طريق: أ) تشخيص الموقف من شروط التذكر (الزمن، الهدف، طابع الاستعمال في الممارسة العملية... إلخ) ب) إدماج المتعلم في نشاطه الفعال. فهي شروط الموقف من أهمية وقيمة القاعدة الدراسية (المبدأ) والتوجه نحو إمكانية استخدامها في الحياة، ولدى مقارنتها في الوقت ذاته بغيرها من القواعد من حيث دقة الصياغة، مثلاً، فإنها سوف تثبت وتبقى في الذاكرة بصورة أكثر رسوخاً مما لو أنها حفظت وبصورة إرادية عن ظهر قلب.

ويشير جميع الباحثين ممن تناولوا الاستيعاب إلى تركيبة هذه العملية، على الرغم من أن المركبات نفسها تدعى بأشكال مختلفة. وعلى أساس التحليل المنظم للكتلة الأساسية من نظريات التعلم (الاستيعاب) توصل إ.إ. إلياسوف إلى نتيجة مفادها أنه من غير الممكن، في حقيقة الأمر، تمييز سوى (1) الحصول على المعارف المستوعبة حول الموضوع والأفعال معه، و(2) اكتساب المعارف والأفعال واستيعابها [79، ص 76]. وستعرض لاحقاً حجة إ.إ. إلياسوف التي تدلل على مشروعية هذه النتيجة. فقد اعتقد إ.إ. إلياسوف أنه في مختلف النظريات تتبدى تلك المركبات الكبيرة على التوالي بوصفها المركبين الأول والثاني من مركبات الاستيعاب، من مثل المفهم والاستظهار (كومينسكي)، والتعمق (الوضوح، الارتباطات، المنظومة)، والمنهج (هربارت)، والحصول على المعرفة والتعزيز (ديستيرفيغ)، والإدراك والمعالجة والتعمير في الفعل (لاي)، والتلقي والتعزيز (اوشينسكي)، والتلقي والمعالجة والاستعمال (كابتيريف)، والإدراك والتجريد والتحقيق في النشاط (ليسغافت)، والانتباه والمفهم والذاكرة والحركة (باندورا وآخرون) والتقويم واختيار أساليب الفعل والإنجاز (بيريس وكروس)، والإدراك والمفهم والأداء والتحقيق (ليونتييف)، والاستيضاح والتوجه والإتقان (غاليرن)، والإدراك والتفهم والتعزيز والاستيعاب (روبنشتين)، واستيعاب الشرح والتعزيز في الفعل (كابانوف-ميلر)، والإدراك والبحث والاستظهار (إتيلسون)، ووعي الوسائل

والتمرينات (شيدروفيتسكي)، والاستيعاب المعرفي للنشاط والفعل العملي (شادريكوف) [79، ص 76].

وفي الوقت ذاته يرى س. ل. روبنشتين أن التحليل العميق لعملية الاستيعاب لا يقتضي تسمية مركباته وتعدادها بقدر ما يقتضي فهم أن كل ما يدخل ضمن الشروط من عمليات: الإدراك، التذكر، التفكير «بتشكل في مجرى التعليم ذاته» وهذه العمليات توجد في عملية التعليم ذات الحانين، حيث أن المعلم والتلميذ والمادة الدراسية مرتبط بعضها ببعض ويشترط بعضها بعضاً. وهذا، في رأي س. ل. روبنشتين، هو المبدأ الأول والأساسي للمعالجة الصحيحة لهذه العمليات في النشاط الدراسي والاستيعاب بوجه عام.

ومن الضروري التشديد إثر س. ل. روبنشتين على التخلل والاشتراط المتبادلين لجميع العمليات النفسية في الاستيعاب. يقول س. ل. روبنشتين: «إن رسوخ استيعاب المعارف لا يتعلق فقط بالعمل الخصوصي اللاحق لتعزيزها، وإنما بالإدراك الأولي للمادة وبفهم إدراكها - وإنه لا يتوقف على التعرف الأولي عليها فقط، بل وعلى العمل اللاحق بأكمله أيضاً» [194، ج 2، ص 85]. والمهم بالنسبة للاستيعاب هو المرحلة الختامية والمنتجة - الاستعمال والاستخدام في الممارسة العملية، أو ما شدد عليه كل من د. ن. بوعويا فلنسكي ون. أ. مينجيسكايا وهو إخراج المعارف وتجسيدها ومن هذه المواقع سوف نتناول مراحل استيعاب المادة الدراسية.

مراحل الاستيعاب وأدواره

وفقاً لما يراه س. ل. روبنشتين تميز أدوار عملية الاستيعاب الآتية: «... التعرف الأولي على المادة أو إدراكها بأوسع ما تحمله هذه الكلمة من معنى وتفهيمها والعمل الخاص لتعزيزها، وأخيراً استيعابها، بمعنى إمكانية استخدامها في شروط مختلفة باستعمالها في الممارسة العملية» [194، ج 2، ص 85]. ويرتبط كل دور من هذه الأدوار بالدور الآخر، ويتوقف على طابع تفاعل المعلم والتلميذ.

ويحدد كل منها النتيجة النهائية للاستيعاب. ونكتسي المرحلة الأولى، مرحلة التعرف على المادة الدراسية أو «اللقاء الأول» معها أهمية كبيرة بالنسبة لعملية الاستيعاب برمتها. ولعل ما يمهّد للإدراك، ولا سيما الإحساس بالترابط ليس أقل أهمية في هذه المرحلة. فهو يشمل العلاقة الواعية النشيطة للشخصية بما يدرك. وهذه العلاقة لا تُستنفذُ بضمون التصورات» [194، ج2، ص86]، ولا تقتصر على عددها وكتلتها.

ويتضمن الإدراك ذاته التفهم. والعمل المكري «يشمل الإدراك من جميع الجوانب: فهو يتقدم عليه ويتضمنه، ويبنى عليه» [194، ج2، ص87]. والتفهم هو المرحلة الثانية. وهو، إذ يدخل في المرحلة الأولى، فإنه يعدّ أساس المرحلة الثالثة-الحفظ. وحفظ المادة الدراسية، في اعتقاد س. ل. روبنشتين، ليس التفهم المستمر والاندماج في علاقات معنوية جديدة فقط، وإنما إعادة تفهم هذه المادة أيضاً. ولعل الأمر الرئيسي هو أنه ينبغي أن يتم طوال الوقت ليس «إعادة» المادة الدراسية فحسب، بل واسترجاعها بسهولة. وفي هذا يقول س. ل. روبنشتين: «حين يدقق الإنسان فكرته ويصوغها، إنما يكونها؛ وعلاوة على ذلك فإن يطبعها بشكل راسخ» [194، ج2، ص89]. وتعتبر موضوع س. ل. روبنشتين هذه أساساً لتنظيم الاستيعاب. من هنا نخلص إلى نتيجتين: ينبغي أن يدرك العرض الذاتي للدراسين مسبقاً في تنظيم النشاط الدراسي، وأن يعدّ، وهذا مهم على نحو خاص، للاسترجاع المستقل الأول للمادة المستوعبة من قبل المتعلمين.

والمرحلة الرابعة للاستيعاب -الاستخدام في الممارسة العملية- ليست مجرد نتيجة للتعلم فقط، بل وأسلوب في استيعاب المعارف وتعزيزها وتشكيل المهارات الراسخة. إن فكرة س. ل. روبنشتين حول أن استيعاب المعارف في هذه المرحلة لا يوجه نحو التعلم، وإنما نحو أهداف أخرى ذات طابع عملي هي فكرة أساسية. وهذا «السياق الحياتي الذي تكتسب فيه المعارف والقدرات صفات أخرى».

ويعتبر هذا المخطط الموسع للاستيعاب منذ اللقاء الأول مع المادة الدراسية حتى استخدامها في المواقف المختلفة من الممارسة العملية استراتيجية عامة للاستيعاب . ويمكن أن يقارن بأكثر المخططات المشخصة ، والتي أعدت ضمن خطة فنية تعليمية- نفسية ، ألا وهو مخطط التوجيه المحلي لتشكيل الأفعال العقلية الذي وضعه ب . يا . غاليرن ون . ف . تاليزينا . ولقد لاحظت ن . ف . تاليزينا أن النظرية التي تناولها تميز خمس مراحل لعملية استيعاب الأفعال الجديدة مسدياً . ففي مرحلة التعارف الأولى يتلقى الدارسون الإيضاحات الضرورية حول هدف الفعل . فيبينون لهم ماذا ينبغي التوجه إليه أثناء أداء الفعل ، وكيف يجب أدائه . وفي المرحلة الثانية ، مرحلة الفعل⁽¹⁾ المادي (أو شبه المادي) يقوم التلاميذ بأدائه بشكل خارجي ومادي ومفصل حتى الآن . وتسمح هذه المرحلة للتلاميذ باستيعاب محتوى الفعل (تركيب كافة العمليات ، قاعدة الأداء) . كما تسمح للمعلم بالقيام بالرقابة الموضوعية على أداء كل عملية تدخل في الفعل . وكما بينت الدراسات فإن في هذه الشروط يستوعب جميع الدارسين الفعل المطروح .

وبعد أن يصبح مضمون الفعل كله قد استوعب يكون من الضروري نقله إلى المرحلة الثالثة ، وهي مرحلة الكلام الخارجي . حيث تقدم كافة عناصر الفعل على شكل كلام خارجي (شفهي أو مكتوب) . ويمرّ الفعل بالتعميم اللاحق والاختصار ، ولكنه لم يزل غير اليّ بعد . وفي المرحلة الرابعة - مرحلة «الكلام الخارجي في السر» ينفذ الفعل على شكل حديث في السرّ ويتعرض من ثم لتغيرات لاحقة حسب مؤشري التعميم والاختصار . ويتم التشكيل النهائي للفعل في المرحلة الخامسة ، وهي المرحلة الذهنية . فالفعل ينفذ على شكل كلام داخلي ، ويختصر إلى الحد الأقصى ويصير آلياً [208 ، ص 71-72] .

(1) تتطابق تسمية المرحلة الثانية والمراحل التالية مع تسمية أشكال الفعل غير أن مضمون مفهوم شكل الفعل ومرحلة تشكيله مختلفان : فتتوب أشكال الفعل بصف تغيره وفق مؤشر واحد فقط ، بينما تتميز المراحل بمراجعة التعبيرات وفق جميع المؤشرات الأربعة (ن . ف . تاليزينا) .

المواصفات الأساسية للاستيعاب

يتصف الاستيعاب في المقام الأول بالثبات الذي يتحدد باستقلالية استخدام المعارف المستوعبة والقدرات المكتسبة عن الزمن واختلاف مواقف وشروط استعمالها . وثبات الاستيعاب بوجه عام يرتبط بصورة أساسية بترتيب وتنظيم معنى المادة الدراسية المدركة وأهميتها الشخصية والعلاقة الانفعالية التي تستدعيها تلك المادة لدى الإنسان . فإذا كانت المادة الدراسية ذاتها وإدراكها وحفظها تستدعي الشعور بالغمطة والرصا ، فإن بهذا تنشأ المقدمات النفسية لفعالية الاستيعاب . وما يندرج ضمن النشاط ويصوّب نحو الاستخدام في الممارسة العملية مستقبلاً ، فإنه يستوعب على نحو أفضل .

وإن الخاصية الهامة للاستيعاب هي قابليته للتوجيه . وقد يتحقق ذلك التوجيه عن طريق التشكل المرحلي للأفعال العقلية ، أو بطريقة كلاسيكية (تقليدية) ، أو عن طريق التعليم المبرمج أو التعليم الإشكالي . إلخ . والمهم ليس سوى أن يكون الاستيعاب موضوعاً للتوجيه ، وأن يكون هو ذاته خاصاً بالنسبة لكل مادة دراسية .

ويشدد المؤلفون على الشرطية الشخصية للاستيعاب (وتأثير الاستيعاب والنشاط الدراسي في تشكيل شخصية التلميذ) . ويتم هذا التأثير المتبادل بداعي أثر فعل التعليم ذاته في التطور النفسي للشخصية وتكون تشكيلات نفسية جديدة : دوافع وأهداف واستراتيجيات جديدة للاستيعاب والتقويم . إلخ . ولقد شدد س . ل . روينشتين خلال بحث الاستيعاب على فكرة بالغة الأهمية على صعيد السياق العام للمدخل الشخصي النشاطي إلى التعليم ، وهي «أن الاستيعاب ... وبوجه عام مسار التعلم بأكمله يتوقف بصورة أساسية على تلك المواقف الخاصة التي تتكون لدى التلميذ أثناء التعليم تجاه المادة الدراسية والمعلم والتعلم نفسه» ،

والتعليم ذاته في نفس الوقت «... لا يشكل هذه القدرات أو تلك فقط، بل والشخصية بوجه عام وطبعها وعقيدتها» [194، ج2، ص92-93].

ويشير جميع الباحثين (ب. ب. بلونسكي، ل. س. فيغوتسكي، س. ل. روبنشتين، أ. ن. ليونتييف، ف. ف. دافيدوف وغيرهم) إلى الخصائص النفسية لطابع الاستيعاب بالنسبة لمختلف المراحل العمرية للتلاميذ سواء باستخدام الوسائل (الوسائط)، أو بعلاقة الأفعال الاجترارية والإنتاجية يقول س. ل. روبنشتين: «عادة ما يلاحظ في العمر المدرسي ارتباط قوي للدارس بالمادة الدراسية. فعندما يسترجع تلك المادة تراه ميالاً دوماً إلى الاحتفاظ ببنية الأصل، لأنه من الصعب عليه تقديم إعادة بنائها وإعادة تركيبها... وفيما يتعلق بهذا فإن لدى التلميذ الكبير كل الإمكانيات، وإذا هي لم تتحقق فإن الذنب في ذلك يقع بصورة استثنائية على وضعية التعليم» [194، ج2، ص92]. وتتمثل آلية الاستيعاب في النقل الذي يعتبر التعميم آلية الداخلية (س. ل. روبنشتين، إ. ن. كابانوف-ميلر، د. ن. زافاليشينا). وقد أظهرت الدراسات المذكورة أن في مجرى التعليم يحدث التعميم وفق خطوط ثلاثة: تعميم المبدأ، والبرنامج، وأسلوب الفعل. وإذا كان تعميم مبدأ الفعل هو فهم التلميذ للقاعدة الأساسية والقانونية والاستراتيجية الأساسية للفعل، فإن تعميم الأسلوب هو فهم طريقة تحقيقها. والبرنامج هو تسلسل الأفعال. ففي النشاط الدراسي ينبغي أن توفى هذه التعميمات الثلاثة المتألفة حقها

ويتصف الاستيعاب كذلك بالاستعداد (السهولة) إلى تفعيل المعارف وكمالها وتنظيمها. وتتمثل الخاصية الهامة للاستيعاب في أن مؤشره هو الفعل الذي يشهد طابعه على الاستيعاب. وبكلمات أخرى فإن طابع الأفعال يدل على كافة خصائص الاستيعاب. ولذا فإن هذه الأخيرة يمكن أن لا تكون خصائص مباشرة وحسب، بل وغير مباشرة عبر الأفعال أيضاً.

2 - المهارة في عملية الاستيعاب

تعريف المهارة وتشكلها

يشير العديد من الباحثين إلى أن استيعاب منظومة المعارف الذي يقترن باكتساب المهارات المناسبة يدرس بوصفه «المضمون الأساسي والمهمة الأهم للتعليم» (س. ل. روبنشتين) غير أن مشكلة المهارة لا تزال تعالج بمعاني مختلفة - فمن تقديسها (السلوكية، السلوكية الجديدة) إلى نفيها العملي (علم النفس المعرفي). ومن الحلّي في الآن نفسه أن المهارة تحتل واحداً من الأماكن المركزية في عملية الاستيعاب.

ويقبل الباحثون على تعريف المهارة بأشكال مختلفة: باعتبارها قدرة مرادفة للإمكانية والفعل المؤتمت. ولعل التعريف الأكثر انتشاراً هو تعريف المهارة بوصفها الفعل الراسخ الذي بلغ نتيجة التمرينات المتكررة والموجهة حد إتقان الأداء. ويتميز هذا الفعل بغياب رقابة الوعي الموجهة، وبزمن مثالي للأداء ونوعية عالية. وتعتبر المعالجة التي اقترحها ن. أ. بيرنشتين وتناول فيها المهارة باعتبارها منظومة حركية معقدة ومتعددة المستويات أكثر المعالجات كمالاً وملاءمة. كتب هذا الباحث يقول: «المهارة هي نشاط نفسي حركي فعال يؤلف الشكل الخارجي وجوهر التمرين الحركي... وإن اكتساب المهارة الحركية هو فعل معنوي متسلسل من غير الممكن أيضاً أن لا تقلت فيه بعض الحلقات المعنوية، وأن لا يختلط ترتيبها. والمهارة الحركية نفسها هي نية معقدة جداً: ففيها توجد على الدوام مستويات رئيسية وأخرى جوهرية، حلقات رئيسية مساعدة وحلقات جوهرية بالمعنى الخاص للكلمة مؤتمتة وتمييزية لمختلف الرتب... إلخ. وتكون عملية تشكيلها مشبعة بدرجة أقل بالتعقيد البنيوي النوعي الخالص [24، ص 174]

إن تشكل المهارة، حسب ن. أ. بيرنشتين، هو عملية بنائها المعقد، التي تشمل كافة النظم ذات المستويات المتعددة، الحسية الحركية. ونذكر بأنها جميعاً (أ، ب، ج، د، هـ. إلخ) هي منظومات تتعقد باستمرار لتوجيه أي مهارة توجيهاً متناسقاً (المشي، الكتابة بسرعة، الكلام، ركوب الدراجة، الحصاد. إلخ). فالمستوى أ. يضمن في الكتابة الخلفية الدقيقة العامة للطرف الذي يقوم بالكتابة (اليدين) والوضعية العملية ويضمن المستوى ب الاستدارة الانسيابية للحركات والزخرفة المؤقتة. ويضمن المستوى ج الجانب الوصفي والخط. وبحقق المستويان د، هـ الجانب المعنوي من الكتابة.

ويميز ن. أ. بيرنشتين مرحلتين في بناء أي مهارة، وتتضمن المرحلة الأولى - تشكل المهارة - أربعة أطوار: (1) وضع المستوى الرئيسي، (2) تحديد التركيب الحركي للحركات، الأمر الذي يمكن أن يكون على مستوى ملاحظة حركات إنسان آخر وتحليلها، (3) تبيان التصويريات الملائمة كـ «إحساس ذاتي لتلك الحركات - من الداخل». ويحل هذا الطور مباشرة وكأنه قفزة، وغالباً ما يبقى طوال الحياة (إذا تعلمت السباحة فإن ذلك سيظل أبداً) مع أنه لا يتعلق بجميع المهارات، (4) تحويل التصويريات الجوهرية إلى مستويات دنيا، أي عملية الأتمتة. ومن المهم أن تشكيل المهارة يتطلب زمناً. فيجب عليه أن يضمن دقة وتقنين جميع الحركات.

وتقسم المرحلة الثانية - استقرار المهارة - أيضاً إلى أطوار: الطور الأول هو تنسيق عمل كافة المستويات معاً (طور التأزر). والطور الثاني هو طور التقنين. والطور الثالث هو الاستقرار الذي يضمن الثبات أمام مختلف العوائق، أي «عدم إمكانية الامحاء». ولعل المهم بالنسبة لتشكيل أي مهارة يتمثل في نظرية تحول

المستويات والانتقال من المستوى الرئيسي إلى الآلية، والآلية الحقيقية، وكذلك تثبيت المفاهيم: زوال آلية المهارة نتيجة المؤثرات الخارجية (غياب التمارين في نشاط آخر . . إلخ) أو المؤثرات الداخلية (التعب، المرض . . إلخ)، وإعادة الآلية كاستعادة للمهارة التي زالت ألتها. إن جميع هذه المفاهيم ضرورية للغاية للنشاط الدراسي وتنظيمه، ذلك لأنها تتصل بكل نشاط - الكتابة، العد، العمل على الحاسوب، حل المسائل، الترجمة . . إلخ.

وحسب كلمات ن. أ. بيرنشتين فإن «ديالكتيك تطور المهارة يكمن بالضبط في أنه حيثما يكون هناك تطور، بمعنى أن كل أداء لا حق هو أفضل من السابق، وأنه لا يكرره. ولذا فالتمرين، في الجوهر، هو إعادة دوغما إعادة. ويتمثل حل هذا التناقض الظاهري المزعوم في أن التمرين لا يعتبر إعادة ولا طرقاً للحركة، وإنما هو بناؤها. فالتمرين الذي ينفذ بصورة صحيحة لا يعيد المرة تلو المرة الوسيلة المستخدمة لحل المسألة الحركية المعطاة، بل عملية حل هذه المسألة، حيث أنه من مرة إلى أخرى يغير الوسائل ويحسنها» [24، ص 175].

وإذا ما قارنا فترات بناء المهارة المذكورة، التي اقترحها ن. أ. بيرنشتين، ومراحل تطور المهارة التي تحدث عنها ل. ب. إتلسون [43، ص 189-193]، فإن ما يلفت الانتباه هو وحدة المدخل إلى تشكل المهارة كبناء منظومة حركية معقدة، ولو أن إتلسون تناول الجانب النفسي الخاص من هذا البناء (في مصطلحات الهدف والفعل والأسلوب والرقابة، وكذلك صمن خطة الجانب الداخلي لهذا النشاط، أي العمليات الفكرية، التحليلية - التركيبية التي يتحقق بها النشاط). والمهم هو أن مراحل تطور المهارة، كما يراها ل. ب. إتلسون، هي، في الجوهر، إسقاط للمخطط العام للاستيعاب [86، ص 113]. وهذا ما يلقي الضوء على وحدة عملية استيعاب المعارف وتشكيل الفعل [راجع أيضاً 158].

تطور المهارة حسب ل . ب . إتلسون

مرحلة تطور المهارة	طبيعة المهارة	هدف المهارة	خصائص أداء الفعل
مرحلة التعرف	تفهم الأفعال وتصورها	التعرف على أساليب أداء الفعل	الفهم الواضح للهدف، والفهم المبهم لأساليب تحقيقه؛ أخطاء فاحشة جداً أثناء الفعل.
المرحلة التحضيرية (التحليلية)	الأداء الواعي عبر الحادق	اكتساب بعض عناصر الفعل؛ تحليلي أساليب أدائها	الفهم الواضح لأساليب أداء الفعل، ولكن أداءه غير دقيق وغير ثابت؛ الكثير من الحركات الزائدة؛ الانتباه متوتر جداً؛ التركيز على الأفعال الخاصة، الرقابة سيئة.
المرحلة التقنية (التركيبية)	أتمتة عناصر الفعل	اقتراح وارتباط الحركات الأولية في فعل موحد	زيادة نوعية الحركات، واندماجها، واستبعاد الزائد منها؛ تحول الانتباه إلى النتيجة؛ تحسن الرقابة، الانتقال إلى الرقابة العضلية.
المرحلة التنويعية (الموقعية)	قائية التكيف المرن مع الموقف	اكتساب التنظيم الإرادي لطابع الفعل	الأداء المناسب والمرن للأفعال؛ الرقابة على أساس التركيبات الحسية الخاصة، التركيبات الذهنية (الحدس)

العوامل المؤثرة في تشكل المهارة

إن فعالية التدريب، أو، بصورة أدق، تشكيل المهارة نتيجة التمارين تتحدد بعوامل جمّة، من بينها التوزيع الصحيح للتمارين على الزمن، وفهم وتفهم

المتعلمين لمبدأ وأساس خطة أداء الفعل ، ومعرفة نتائج الفعل المنجز ، وتأثير المعارف المستوعبة والمهارات المتكونة سابقاً في لحظة معينة من التدريب ، والعلاقة العقلانية بين الانتاجية والاجترارية . ومن الطبيعي أن تأثير التدريب يتحدد بالتأثير الكلي لكافة هذه العوامل مجتمعة ، مع أن كلاً منها يؤثر بصورةٍ مستقلةٍ ذاتياً .

ويسوق د. ولفل [215] عوامل أخرى ، ولكنها قريبة من العوامل المذكور . ويتناول كلاً من العوامل الخمسة التالية بشيءٍ من التفصيل :

(1) معرفة النتائج التي يتناسب التباطؤ في إخبار التلميذ بها طرداً مع فعالية التدريب .

(2) تفادي التداخل الذي يُبنى إلى حد بعيد على عدم مشروعية إيجاد موقف مثير مشابه .

(3) تنوع شروط التدريب الذي يتّضح في التغير الضروري لحجم وترتيب وشروط عرض مادة التدريب .

(4) معرفة المنهج أو الأسلوب الذي يستخدم أثناء التدريب . وحسب معطيات د. ولفل فإن التدريب الآلي «الحركي» هو أقل فعالية من التدريب الشفهي بمرّة ونصف المرّة إلى مرتين .

(5) ضرورة فهم المبادئ والمنظومة العامة للأفعال ولعلّ الشرح «المباشر» للمبدأ يقدم ، بشهادة د. ولفل ، نتائج أفضل مما يقدمه البحث المستقل عن هذا المبدأ الذي يقوم به التلميذ عن طريق المحاولة والخطأ ويشير د. ولفل أيضاً إلى تأثير طابع التعليمات وتقديم الزمن على نتائج التدريب .

وفي عمل ك. هو فلاند يرداد عدد العوامل قليلاً على حساب توزيع التمارين والتدريب الكلي أو التدريب بالأجزاء [225] . ويشدد ك. هو فلاند أثناء الحديث عن أهمية توزيع التمارين على الزمن على ارتباط تمرّكها أو توزيعها بالمادة

نفسها. ومن بين العوامل التي تساعد على التدريب المتمركز يذكرك. هوفلاند: (أ) ظهور ضرورة التأهب للشروع في العمل. ب) «المرونة الكبيرة التي تبدو أثناء أداء المهمة»، الأمر الذي يعتبر ضرورياً لأداء المهمات المعقدة كما ميّز العوامل التي تساعد على القيام بالتدريب الموزع: أ) التدريب الإضافي الخاص الذي يتم على شكل إعادات فعلية أو متخيلة خلال فترة الراحة، ب) تناوب العمل والراحة وإمكانية تلاشي الظواهر المتداخلة التي تظهر خلال التمارين أثناء فترة الراحة [225، ص 156-157].

ويرتبط العامل الثاني الذي يؤثر ففي فعالية التدريب بالإجابة على سؤال أي تدريب أفضل: التدريب الكلي أم التدريب بالأجزاء. ويخلص المؤلف إلى نتيجة مفادها «أنه قد تلعب تلك العوامل كالتعب والاهتمام في الشروط العملية دوراً هاماً أثناء التقويم المقارن لأفضلية أساليب التدريب الكلي أو التدريب بالأجزاء. وإذا ما بقيت هذه العوامل مستمرة إلى حد كاف، فإنه يمكن أن ينصح بلا تردد باستظهار الوحدات الكبيرة التي تحمل وحدة معنوية، وتعتبر بمثابة تناول المتعلم. وكلما كان عمر المتعلم أكبر، كانت قدراته العقلية أكبر، وكلما كانت تجربته العملية أغنى، كان قادراً على التعامل مع الوحدات الكبيرة» [225، ص 161]. ولقد سبق وأن عبّر كل من ل. ف. زانكوف. و. أ. أسميرنوف وغيرهما عن هذه الفكرة. وما دما نتحدث في هذه الأثناء عن المعطيات ذاتها فقد شدد. ك. هوفلاند على علاقة فعالية التدريب وسرعته (أو تشكيل المهارة) بطول المادة وتفهمها وصعوبتها وغيرها من العوامل.

قانونيات تشكيل المهارة

يوصف التدريب بأنه التعبير الكمي والنوعي المتقدم والمضطرد الذي يطرأ على المعارف التي يستوعبها الإنسان والمهارات المتكونة والقدرات الإبداعية على استخدامها في مختلف المواقف. ويتعلق الأمر بتشكيل المهارة الذي يُحدّد بيانياً

بمنحنى التدريب، أو منحنى التمرين . وفي هذا الشأن يمكن تقسيم كافة منحنيات التمرين إلى عَظَين : أ) منحنيات ذات تسارع سلبي (يسير تشكل المهارة في البداية بسرعة ثم يتباطأ مقترباً من المستوى الأقصى للسرعة وعدد الأخطاء . . إلخ) ، ب) منحنيات ذات تسارع إيجابي (يسير إتقان الفعل في البداية ببطء ، ومن ثم يمضي بصورة أسرع) [المزيد من التفصيل راجع 151، ص111].

وفي مجرى تشكل المهارة يحلّ في بعض الأحيان ثبات سبي في الحركة . فالتلميذ لا يتقدم ولا يتراجع - إنه «يقف في مكانه» وهذه الوضعية التي تثبت على شكل خط لا يتغير، مواز للإحداثية، تدعى «الهضبة» . وتدل هذه الظاهرة على أنه إما أن يكون مضمون التعليم أو أساليبه أو أشكال العمل أو كل هذه الأمور مجتمعة قد استنفدت . ومن المهم أن نشير هنا إلى الفكرة التي جاء بها م. س. شبيختير حول أن تشكل المهارة، أي أتمّة الفعل وحريته في حالة الهضبة الموصوفة لا يمكن أن يتحققا إذا لم يُستخدم لهذا الغرض أساس توجيهي آخر جديد للأفعال من قبل الدارسين .

إن المهارات يؤثر بعضها في البعض الآخر . ويسمى التأثير الإيجابي للمهارة التي تشكلت من قبل في المهارة اللاحقة انتقالاً (تحولاً) . ويدعى التأثير السلبي تداخلاً . ونشير كذلك إلى أن الانتقال الذي يعدّ آلية داخلية للتدريب (على أساس التعميم) يستدعي عملاً موجهاً من جانب المعلم على كل واحد من المستويات الثلاثة للتعميم، أي مع مبدأ الفعل وبرنامج أساليبه، وكذلك اختيار المادة الدراسية التدريسية .

وعند تناول توزيع التمارين على الزمن كقانونية تشكل المهارة يمكن القول إن العدد الأكبر من التمارين يجب أن يعطى في بداية التدريب (على عكس منحنى النسيان عند هـ. إبنغهاوس) . ومع مرور وقت التدريب يجب أن يزداد الفاصل الزمني بين هذه الأفعال . ولعلّ بإمكان التدريب أن يتم بحجوم صغيرة جداً، ولكن

عليه أن يظلّ موجهاً حتى نهاية التعليم . وعلى هذا النحو فإن نظام تمرينات المتعلم ينبغي أن يقام مع مراعاة هذه القوانين .

وعلى أساس الموضوعات النظرية حول قانونيات تشكل المهارة وتحليل الكتب الدراسية يمكن اقتراح نوع من المخطط الافتراضي لتوزيع التمارين على الرمن ، والذي يستجيب لمطالب ثلاثة : (1) التمرين «لا يمضي إلى اللاشيء» أبداً ، (2) يزداد الفاصل الزمني بين التمارين مع الاستمرار في التدريب ، (3) يقترن برنامج تشكيل مهارة ما ببرامج تشكيل مهاراتٍ أخرى . ومع ذلك فإنه يجب أن يعطى الحد الأقصى من التمارين في بداية التدريب .

ولدى النظر في قانونيات المهارات يمكن أيضاً ملاحظة صلة نجاح تشكيلها بمستوى الدافعية لدى المتعلم . وتوصف هذه الصلة بقانوني بيركس - دودسون : يربط الأول منهما النجاح الأقصى للتدريب بأفضل دافعية . ويربط الثاني تعقيد النشاط (المهارة) بمستوى الدافعية (كلما كان النشاط أعقد ، كان مستوى الدافعية متدنياً أكثر) .

ومن الضروري أن نشير إلى أنه في مجرى التدريب تتغير بوجه عام بنية المعارف والمهارات والقدرات على خطّ تعميمها وتقلّصها أكثر ، وقلة إمكانية مراقبة الوعي لتفعيلها وتوظيفها . وتتغير بنية الفعل نتيجة التمارين حسب أساليب أدائها ومراقبته وطابع تنظيم أداء الحركات التي تدخل فيه . وتوصف هذه التغيرات باندماج بعض الحركات في فعل واحد معقد مع استبعاد ، أي تخفيض الحركات الوسيطة الزائدة والهائضة ، وكذلك مزج بعض الحركات في الزمن مما يثبت البرنامج العام لناء الحركة الإرادية (ن . أ . بيرنشتين) . وتتسارع وتيرة أداء الحركات وتحسن نوعيته . ويتغير طابع الرقابة على الفعل من الفعل البصري الخارجي إلى الفعل العضلي الداخلي ، والحس الحركي إلى «الحس العضلي الداخلي» ، كما يتغير طابع التنظيم المركزي للفعل . ويتحرر الانتباه من إدراك أساليب الفعل ، وينتقل بصورة رئيسية إلى شروط أدائه .

ويمكن القول إن تغير الفعل ذاته خلال التدريب يعكس التغير التقديمي النوعي للنشاط بأكمله بوجه عام . ولهذا فإن إتقان أي فعل مادي ورقابي وتقويمي باعتباره مهارة في جميع مستويات النشاط الدراسي يوجد على الدوام في مركز اهتمام المربي الذي يراعي كافة قانونيات تشكل المهارة وخصائصه بوجه عام . وتلك هي (أ) التوجه الغائي ، (ب) الدافعية الداخلية والتعليمات الخارجية التي تخلق الوضعية ، (ج) التوزيع السليم للتمارين على زمن التعليم ، (د) تضمين الظاهرة موضوع التدريب في الموقف الدراسي الذي يحمل أهمية بالنسبة للمتعلم ، (هـ) ضرورة معرفة المتعلم لنتائج أداء الفعل بصورة دائمة ، (و) فهم المتعلم للمبدأ العام ومخطط الفعل الذي يندرج فيه الفعل الذي يتم التدريب عليه ، (ز) مراعاة المربي لتأثير نقل المهارات التي تشكلت في السابق وتداخلها .

معايير تشكل المهارة

تبرز الصفات التالية باعتبارها مؤشرات على المهارة المتكونة أو المتقنة : صحة ونوعية مهارات الشكل النهائي (غياب الأخطاء) ، وسرعة أداء الحركات المنفصلة أو تسلسلها (المعايير الخارجية) ؛ وغياب توجه الوعي نحو شكل أداء الفعل ، وغياب التوتر والقابلية للتعب السريع ، وانتفاء العمليات الوسيطة ، أي اختصار الفعل (المعايير الداخلية) .

ويبين ما تقدم أن النشاط الدراسي للمتعلم هو الموضوع المتنوع والدينامي والمعقد للتوجيه . فهو يمثل التفاعل النشط والمشتراط شخصياً ، والموجه نحو استيعاب أساليب التعميم ، والقائم بين التلميذ (الطالب) والتلاميذ (الطلاب) الآخرين والمعلم (المدرس) ، والذي يجب أن يوجه من قبل الأخير في جميع حلقاته بمختلف مقاييس المرونة .



إن الاستيعاب ، باعتباره عملية معقدة وغير متجاسة ، يتضمن مراحل
يشرط بعضها بعضاً ، ويتسم بعددٍ من الخصائص التي تنجلي في شكل المهارات
وتطورها على نحو أكثر جلاءً .

الفصل الرابع

العمل المستقل - شكل النشاط الدراسي الراقى

1 - الوصف العام للعمل المستقل

المدخل إلى معالجة العمل المستقل

عندما يتحدث الباحثون عن نشاط دراسي ، فإنهم - من الوجهة التقليدية - يقصدون عمل التلميذ داخل الصف (الفصل) . غير أن تنظيم النشاط الدراسي للتلميذ يشمل ، بالإضافة إلى العمل الصفّي ، العمل المنزلي والعمل اللاصقي (اللا فصلي) المستقل مع المادة الدراسية . ويعتبر العمل المستقل للتلميذ أو الطالب أقل الموضوعات التي درست ، مع أنه يمثل في ذات الوقت أكثرها أهمية على صعيد التحليل السيكولوجي للنشاط الدراسي . إذ أن فيه يمكن أن تتجلى أكثر من سواء دافعيته وتوجهه ، وكذلك تنظيمه الذاتي واستقلاليته ورقابته الذاتية وغيرها من الصفات الشخصية . ولعل بوسع العمل المستقل للمتعلم أن يكون أساساً لإعادة بناء موقعه في العملية الدراسية .

وإن العمل المستقل ، كما هو معلوم ، واحدة من المشكلات الهامة التي تناقش على نطاق واسع ، وتتعلق بالتدريس في المدرسة والمؤسسة التعليمية العليا . وهي ترتبط في الطريقة الحديثة في التعليم المدرسي والعالي حتماً بالدور التنظيمي للمعلم . ويفهم من العمل المستقل في فن التعليم شتى أنواع النشاط الفردي

والجماعي الذي يقوم به الدارسون داخل الصفوف وخارجها، أو في المنزل دون المشاركة المباشرة للمعلم، ولكن بتكليف منه (أ.أ. ميرولوبوف).

والتعريف التربوي العام للعمل اللاصفي واللامدرسي، والذي تبعاً له يمثل أوجهاً مختلفة من النشاط الدراسي (ذي الطابع التربوي والتكويني اللذين تنظمهما وتمارسهما المدرسة خارج وقت الدرس) هو بالنسبة للعديد من الباحثين أساس البحث في النشاط المستقل للتلاميذ. ومع تطور هذا الموضوع ضمن المجرى العام لتنظيم الدروس الاختيارية في المدرسة يتم الحديث عن بعض أشكال العمل المستقل، كالعمل خارج الدرس، والعمل اللاصفي، والعمل اللامدرسي، التي يوحدتها المفهوم العام «العمل خارج المدرسة». وتضاعف ثلاث ميزات أساسية للعمل خارج الدرس، وهي: المشاركة الطوعية فيه، والممارسة خارج الدرس، والاستقلالية الواسعة. وتشمل المطالب التي توجه إلى هذا العمل ارتباط العمل الدراسي والعمل اللامدرسي، وإلزامية تنفيذ... التكاليفات اللاصفية التي تؤخذ على العاتق بصورة طوعية، وتوجيه الأعمال الصفية وتنظيمها، والالتفاف الجماعي للدارسين. (إف. س. ف. شاتيلوف).

تعريف العمل المستقل

عند إضاءة المسائل التربوية العامة والمنهجية لهذه المشكلة من جوانبها المختلفة وإلى درجة كافية فإنه يظل جانبها النفسي أقل وضوحاً، لا سيما من موقع النشاط الدراسي. وسوف نحدد المنطلقات للنظر في هذه المشكلة.

أولاً إن العمل المستقل للتلميذ هو نتيجة التنظيم السليم لنشاطه الدراسي أثناء الدرس، مما يبعث على توسيعه وتعميقه واستمراره بصورة مستقلة في وقت الفراغ. وعليه فإن عمل التلميذ الدراسي (الصفي واللاصفي حسب تكليف المعلم) الذي ينظمه ويوجهه المعلم ينبغي أن يظهر بوصفه برنامجاً محدداً ومستوعباً من جانبه، يتعلق بنشاطه المستقل لتمثل المادة الدراسية. وهذا لا يعني بالنسبة للمعلم

الوعي الدقيق لخطّة الأفعال الدراسية التي يضعها وحسب، بل وإدراك تشكلها لدى الدارسين بوصفها نوعاً من مخطط استيعاب المادة الدراسية في مجرى المسائل الدراسية المحددة.

ثانياً- إن العمل المستقل في هذه المعالجة هو مفهوم أكثر اتساعاً من العمل المنزلي، أي أداء الواجبات المنزلية التي يكلف المعلم تلاميذه في الصف بها من أجل التحضير للدرس التالي. فالعمل المستقل يمكن أن يشمل عمل المتعلم خارج الدرس الذي يعطيه المعلم بهذه الصورة أو تلك. إلا أن هذا هو بوجه عام اشغال المتعلم القائم على نحو متوازٍ بالبرنامج الذي يختاره من البرامج الجاهزة أو البرنامج الذي يعده هو نفسه لاستيعاب مادة ما.

ثالثاً- ينبغي النظر إلى العمل المستقل كشكل (نوع) خاص من أشكال النشاط الدراسي للمتعلم يتسم بجميع خصائصه المذكورة. وهذا شكل عال من أشكال نشاطه الدراسي، وشكل من أشكال التكوين الذاتي المرتبط بعمله في الصف.

فماذا يعني العمل الدراسي المستقل بالنسبة للمتعلم من الوجهة النفسية؟. ينبغي في المقام الأول أن يدرك هذا العمل بوصفه نشاطاً من حيث الاختيار، ومدفوعاً من الداخل. وهو يتطلب أداء المعلم لعدد كامل من الأفعال التي تتخلله. وعي الهدف من نشاطه، وتقبل المسألة الدراسية، ومنع المسألة مغزى شخصياً (في مصطلحات نظرية أ. ن. ليوتيف في النشاط)، وإخضاع أداء هذه المسألة لاهتمامات وأشكال أخرى لانشغاله، والتنظيم الذاتي عند توزيع الأفعال الدراسية على الزمن، والرقابة الذاتية أثناء تنفيذها.

2 - العمل المستقل بوصفه نشاطاً دراسياً

المطالب الأساسية من العمل المستقل

سوف ننظر الآن في خصوصية العمل المستقل (بالمعنى النشاطي الدقيق لهذه

الكلمة) بمقارنته مع العمل اللاصفي (العمل اللامدرسي واللادرسي، خارج الدراسة). وسوف نربط بالمطالب الأساسية الموجهة إلى تنظيم العمل اللاصفي في التعليم. ومن المعروف أن المطلب الأول يعود إلى أن العمل اللاصفي يستطيع تعميق وتوسيع وتطوير المعارف والقدرات والمهارات التي تلقاها الدارسون أثناء الدرس فقط، ولكنه لا يهدف إلى تبليغ معارف وقدرات ومهارات جديدة. ويتمثل المطلب الثاني في جاذبية أشكال العمل ذاتها وسيره ومادته. ويثبت المطلب الثالث ضرورة وجود صلات بين المواد وبين المروع العلمية ولعل المطلب الهامة هي تطوع الدارسين وفعاليتهم في هذا العمل والجماعية كشكل من أشكال التنظيم.

وإذا ما عرفنا العمل المستقل بأنه لون خاص وراق من ألوان نشاط الدارسين، كان بمقدورنا الكشف عن خصائصه الجوهرية بمقارنتها مع كل من هذه المطالب. فالعمل المستقل الحقيقي كنشاط دراسي مستقل قد يظهر على أساس «الفراغ المعلوماتي». إنه يظهر عندما تشكل لدى المتعلمين الحاجة إلى معرفة واستيعاب شيء ما جديد ومجهول وضروري وهام بالنسبة لهم. ولكن وسائل إشباع هذه الحاجة غير متوافرة في العملية الدراسية. وهذا ما يستدعي، بدوره، ضرورة وجود عمل المعلم الموجه نحو إيجاد مقدمات نشوء هذه الحاجة لديهم. (يعلن معلم اللغة الأجنبية، مثلاً، أن مقدور من يود دراسة اللغة «الشيبية» المعاصرة الدارجة (الإنكليزية) بصورة مستقلة زيادة على المنهج أن يعيد من استشاراته ويستخدم المراجع المتوافرة).

وبكلمات أخرى فإن خاصية العمل المستقل الذي يفهم على هذا النحو خلافاً للعمل «اللاصفي» و«المنزلي» تكمن بالصبط في أن في أساسه تتوضع دوماً مادة جديدة تتوضع دوماً مادة جديدة ومساائل معرفية جديدة بالنسبة للتلميذ والمطلب الثاني من المطالب المذكورة آنفاً والموجهة إلى العمل اللاصفي لا يتطابق أيضاً مع خاصية العمل المستقل بصفته لوناً خاصاً من ألوان النشاط. وما هو جذاب

هنا ينبغي أن يكون استيعاب المادة الجديدة، وليس شكل التنظيم فقط، أي العمل المتعب والموجه والمشوق للدارس. ويمكن أن يكون التحليل المستقل لأدوار الشطرنج من قبل لاعبي الشطرنج مثلاً طيباً على ذلك. ومن غير الممكن، بالطبع، التعويل على أن الكل سوف يمارس ذلك العمل المستقل. ولكن خلق الشروط والمقدمات للتلاميذ الذين يهتمون بهذا هو مظهر من مظاهر التعليم المطور بالمعنى الكامل للكلمة.

وتتطلب مطالب تطوع وفعالية مشاركة التلاميذ، مثلما يطبق مطلب تناسب تضمنين الصلات بين المواد الدراسية، على العمل المستقل باعتباره لوناً من ألوان النشاط الدراسي. وللإشارة فإن مطلب الجماعية الذي يوجه إلى العمل اللاصقي، أي طابع إدماج الدارسين، مثلاً، في حلقات أو مسارح أو استديوهات وغيرها يتغير بالنسبة للعمل المستقل. فهو يستبدل باقتراح حول أفضلية العمل الفردي للتلميذ. فبالتفاهم المتبادل والاتفاق الضمني، وحسب رغبة عدد من الأولاد يمكن أن يكون ذلك العمل جماعياً، مما يرفع من إنتاجيته على الصعيدين المادي والشخصي. ويمكن افتراض أن العمل المستقل الذي يفهم على هذا النحو هو شكل من أشكال العمل وفق الخطط الفردية التي تتم وتوسع وتعمق المعارف التي يحصل عليها التلميذ في الصف وفي أوقات التحضير للدروس خارج الصف.

الطابع النشاطي للعمل المستقل

يعتبر عمل التلميذ المستقل، الذي يدرس بوجه عام كشاط، ظاهرة متعددة الجوانب، كثيرة الوظائف. فهو لا يكتسي أهمية دراسية فقط، بل وأهمية شخصية واجتماعية أيضاً. ومع أن العمل المستقل يعدّ، حسب الاعتراف العام، عملاً معقداً متعدد الدلالات، إلا أنه لم يحدد من الناحية الاصطلاحية بصورة دقيقة، رغم أن مضمونه يفسر بمعنى واحد من قبل جميع الباحثين والعاملين في حقل التعليم. فهو، بالنسبة لهم، نشاط موجه وحيوي وحر نسبياً يمارسه المتعلم. والنشاط

المستقل في التعريف النشاطي هو النشاط الذي ينظمه التلميذ نفسه بمقتضى دوافعه المعرفية الداخلية في الوقت المناسب والمعقول من وجهة نظره، ويراقبه هو بالذات أثناء سيره وحسب نتيجته على أساس توجيهه المنظم وغير المباشر خارج المدرسة من قبل المعلم (البرنامج التعليمي، تقانة العرض).

وتجدر الإشارة إلى أن التوجيه يفهم في سياق نموذج السيكلوجي الذي أضاف اللثام عن إمكانية إيجاده ل. م. فريدمان [223]. فهو يُبنى على مبادئ الطابع الذاتي (وليس الموضوعي)، وبنية توجيه نشاط التلميذ، وعلى دينامية وصرامة أو مرونة هذا التوجيه، والمشاركة الشخصية للتلميذ (وحاصة وجوب فرضه الغائي)، والمسؤولية الشخصية للمعلم، ولزوم الأشكال الجماعية في العمل.

وبعدّ مدأ المؤلف حول درجة صرامة ذلك التوجيه أمراً أساسياً لتحديد طابع التوجيه الخارجي لعمل التلاميذ المستقل. وفي رأي ل. م. فريدمان فإنه بقدر ما يُعطى تسلسل أفعال التلميذ أكثر «... من الخارج من قبل منظومة التوجيه، يكون هذا التوجيه أكثر صلابة. وبقدر ما يتم اختيار وتحديد هذا التوجيه أكثر حسب المضمون من قبل التلميذ ذاته، يكون توجيه التلميذ أكثر مرونة... وينبغي أن نقل صلابة التوجيه تبعاً لنمو الدارسين». وحتى لحظة إتمام التكوين في المدرسة والانتقال إلى المؤسسات التعليمية العليا ينبغي على التوجيه أن يصبح مرناً تماماً. وتضحى مرونة توجيه عمل التلاميذ المستقل، على هذا النحو، مشكلةً منهجيةً منفصلةً من مشكلات تنظيم هذا العمل لدى تطبيقه على تلك القنوات التي يتم التوجيه عبرها، أي تطبيقه على المعلم والمنهج ومضمون المادة الدراسية كمنظومة من المسائل.

المحددات النفسية - الفردية للعمل المستقل

يتوقف العمل المستقل كشكلٍ راقٍ خاصٍ من أشكال النشاط الدراسي على الخصائص الشخصية والنفسية - الفردية للمتعلم بوصفه ذاتاً له. وينتمي التنظيم

الذاتي في المقام الأول إلى تلك المحددات النفسية . وكان إ. ب. بافلوف ون. أ. بيرنشتين وب. ك. أنوخين قد أقاموا مفهوم التنظيم الذاتي من الناحية النفسية من خلال تصورهم عن الإنسان باعتباره نظاماً كاملاً يتعلم ويتطور وينظم ذاتياً . وفي السياق العام للنظرية النفسية في التنظيم الذاتي (أ. أ. كونوبكين، أ. ك. اوسنيتسكي) تم تحديد لحظات التنظيم الذاتي المادي التي ترتبط بتنظيم العمل المستقل [155].

وبغية تطوير التنظيم الذاتي لدى الدارسين ينبغي قبل كل شيء تشكيل منظومة كاملة من التصورات لديهم حول إمكانياتهم وقدراتهم على تحقيقها ، بما في ذلك إمكانياتهم على تكوين الهدف والاحتفاظ به . فعلى الدارس أن لا يستطيع فهم الأهداف التي يقترحها المعلم فقط ، وإنما وضعها من قبله ، والاحتفاظ بها حتى الإنجاز دون السماح لغيرها بما يعدّهما أيضاً بالحلول مكانها . ويتعين على الدارس أن يتمكن من نمذجة نشاطه ، أي إبراز الشروط الهامة لتحقيق الهدف ، من خلال بحثه في خبرته عن تصور حول مادة الحاجة ، وفي الموقف المحيط عن موضوع يناسب هذه المادة . ويتطلب التنظيم الذاتي للمتعلم القدرة على برمجة النشاط المستقل ، أي القيام باختيار أسلوب تحويل الشروط المطروحة ، وانتقاء وسائل هذا التحويل وتحديد تسلسل الأفعال المستقلة ، وذلك بمقتضى شروط الهدف المناسب للنشاط .

ولعل القدرة على تقويم الدارس للنتائج النهائية والوسطى لأفعاله هي المظهر الهام للتنظيم الذاتي المادي . وفي هذا الشأن يكون من المهم أن لا تختلف المعايير الذاتية لتقويم النتائج الخاصة كثيراً عن المعايير الموضوعية المرعية . وإن قدرة الدارس على تصويب أفعاله الذاتية ، أي تصور كيف يمكن تغيير هذه الأفعال لكي تناسب النتيجة المطالب المعروضة ، هي الأمر الأساسي بالنسبة للتنظيم الذاتي .

ويتضمن التنظيم الذاتي أيضاً تصوراً المرء عن قواعد العلاقات المتبادلة مع الآخرين والتعامل مع العمل المادي . وفي هذا السياق يتم التشديد على الفكرة الهامة بالنسبة لتنظيم العمل المستقل ، ومفادها أن على جميع تصورات المتعلم المذكورة أن تناسب المهارات والقدرات التي قد تشكلت لديه أثناء العمل الدراسي الصفّي . ومن الطبيعي أن يرتبط التنظيم الذاتي المادي للإنسان بتنظيمه الذاتي الشخصي الذي يتطلب مستوى رفيعاً من الوعي الذاتي وتناسب التقويم الذاتي وانعكاسية التفكير والاستقلالية والتنظيم والتوجيه الغائي للشخصية وتشكل صفاتها الإرادية . وكما يشدد أ. ك. اوسنيتسكي فإن القدرات على التنظيم الذاتي يمكن أن تتشكل بالسرعة الكافية إن هي كانت مادةً لأفعال المربي والمتعلم الموجهة نحو هدف معين . ولعل تطور التنظيم الذاتي عند الإنسان يساعد على تشكيل استقلاليته [156].

تعريف العمل المستقل كنشاط لذاته

مع أخذ الخاصية النفسية للعمل المستقل كنشاط دراسي بعين الاعتبار يمكن تقديم وصف أكثر كمالاً لهذه الظاهرة من موقع ذات النشاط . ومن وجهة النظر هذه يمكن تعريف العمل المستقل كنشاط موجه نحو هدف معين مدفوعاً من الداخل تقيمه الذات بمجموع الأفعال المنجزة ، وتصوّبه مساراً ونتيجةً . ويتطلب أدائه مستوى رفيعاً إلى حد كاف من الوعي الذاتي والانعكاسية والانضباط الذاتي والمسؤولية الشخصية ، ويجلب للتلميذ الشعور بالرّضا بوصفه عملية للتطوير الذاتي والمعرفة الذاتية .

التنظيم والتنظيم الذاتي للعمل

يؤكد ما قيل على ضرورة التنظيم الخاص للعمل المستقل ليس من قبل المعلم وحده بقدر ما يكون من جانب التلميذ نفسه . والذي يراعي الطبيعة النفسية لهذه الظاهرة . وفي مجرى هذا التنظيم ينبغي أن تؤخذ خصوصية المادة الدراسية بعين

الاعتبار: الرياضيات، التاريخ، اللغة الأجنبية... إلخ. وفي الوقت ذاته يطرح تنظيم العمل المستقل عدداً من الأسئلة التي تدل على استعداد التلميذ نفسه له بوصفه ذاتاً لهذا الشكل من النشاط.

السؤال الأول: هل يتمكن التلاميذ في غالبيتهم من العمل بصورة مستقلة؟ إن الإجابة على هذا السؤال، كما تبين معطيات العديد من الدراسات، هي بالنفي بوجه عام حتى إذا تعلق الأمر بالطلاب، فضلاً عن التلاميذ. فحسب المعطيات المعممة التي قدمها م. إ. دياجنيكو ول. أ. كاندييوفيتش، فإن 45,5% من الطلاب يعترفون بأنهم لا يتمكنون من تنظيم العمل المستقل بصورة صحيحة، وأن 65,8% من المستجوبين لا يستطيعون توزيع وقتهم مطلقاً، و85% لا يفكرون في أن بالإمكان توزيعه [71]. وحتى في حال وجود بعض من القدرة على العمل المستقل، فإن الطلاب يشيرون إلى أنهم يدركون المادة الدراسية سماعياً ببطء، وكذلك عند قراءة النصوص الدراسية وتلخيصها. ويستدعي استقبال المعلومات الدراسية الضرورية وتفهمها ومعالجتها وتثبيتها صعوبات كبيرة لديهم. وهكذا فإن بمقدورنا أن نقرر عدم تشكل الاستعداد النفسي لدى التلاميذ للعمل المستقل وغياب المعرفة بقواعد تنظيمه الذاتي وعدم القدرة على القيام بما يتطلبه من أفعال. وإذا ما أضفنا إلى هذا عدم كفاية المستوى الرفيع من الميل المعرفي إلى مجموعة كاملة من المواد الدراسية، فإنه يتضح لنا أن الإجابة على السؤال الأول هي إجابة سلبية.

وهنا يبرر السؤال الثاني: هل يمكن للاستعداد، ومن ثم القدرة على العمل المستقل والفعال تحديد الشكل الجديد للنشاط، وليس مجرد أسلوب أداء الواجبات المنزلية؟ والجواب هو بالتأكيد، ولكنه يحمل أكثر من معنى. إنه يحدد أولاً - بأن تشكل هذه القدرة إنما يستوجب تطوراً عاماً للشخصية على صعيد تحسين الفرض الغائي والوعي الذاتي وانعكاسية التفكير والانضباط الذاتي وتطوير النفس بوجه عام بوصفها ذاتاً للنشاط (تكون القدرة على التقسيم والتجزئة، ووضع الهدف

وتحقيقه، واكتساب أساليب الأفعال التعميمية، وتقوم النتائج بالشكل الملائم، على سبيل المثال). ثانياً- وهو يتحدد بمعاني متعددة، حيث أن هذه القدرة لا تتشكل بصورة فعالة، وإنما تتشكل كما لو كانت بصورة تلقائية إلا عند الدارسين الذين يتمتعون بدافعية دراسية إيجابية، وعلاقة إيجابية (اهتمام) بالدراسة. وتظهر نتائج الدراسات أنه حتى علاقة الطلاب بالدراسة تكون علاقة سلبية (77٪ من طلاب السنة الأولى، و12,8٪ من طلاب السنة الثانية) [243].

ومن الطبيعي أن تتحول مشكلة تشكيل القدرة على العمل المستقل لدى الدارسين إلى مشكلة الزيادة التمهيدية للدافعية الدراسية (وخاصة الدافعية الداخلية إلى مجرى النشاط ونتيجته)، وتربية الميل إلى التعلم. وكما يشدد الباحثون فإن «جميع الدوافع المرتبطة بالفعالية المعرفية تصبح أثناء التشكيل الموجه مدركة ومؤثرة أكثر، ويقوى دورها المبادر والتنظيمي في النشاط الدراسي، وتنمو فعالية التلاميذ في إعادة بناء المجال الدافعي والمحاولات النشطة لوضع أهداف مستقلة ومرنة للعمل الدراسي، ويلاحظ سيطرة الدوافع الداخلية على الدوافع الخارجية» [221، ص27]. ويشير الباحثون في هذا الشأن إلى أن التغيرات الدافعية الإيجابية، وتشكل الميل إلى التعلم تحدث نتيجة تغير وتطور شخصية التلميذ بصورة كاملة.

تعليم العمل المستقل

أثناء حل مسائل تشكل القدرة على العمل المستقل لدى الدارسين تطرح مشكلة على المجموعة التربوية كلها. وتكمن هذه المشكلة في تعليم التلاميذ، ولا سيما في الصفوف العليا والمتوسطة مضمون هذا العمل بصورة موجهة. ويشمل هذا التعليم تشكيل أساليب نمذجة النشاط الدراسي ذاته، وتحديد النظام اليومي المثالي من قبل الدارسين، ووعيهم وإتقانهم المتتابع للأساليب العقلانية في العمل مع المادة الدراسية، واستيعابهم أساليب القراءة المعقدة والدينامية (السريعة)

في نفس الوقت، ووضع خطط الأفعال المختلفة، والتلخيص وطرح مسائل دراسية -عملية وحلها. وقد تخطى أساليب العمل الدراسي التي اقترحتها أ.ك. ماركوفا على هذا الصعيد بأهمية كبيرة.

«أساليب إعادة المعالجة المعنوية للنص، وترسيخ المادة الدراسية، وتبيان ما فيها من أفكار أولية ومبادئ وقوانين، ووعي أساليب التعميم في حل المسائل، وإقامة منظومة المسائل من غطٍ معين بصورة مستقلة من قبل التلاميذ.

- أساليب أدب القراءة (ما يسمى «القراءة الدينامية» بتراكيب تعبيرية ممتدة، مثلاً)، وأدب الاستماع، وأساليب التسجيل المختصر والأكثر عقلانية (اقتباسات، خطط، أطروحة، ملخص، تعليق، تقرير موجز، نقد، أساليب عامة في التعامل مع الكتاب).

- الأساليب العامة في التذكر (بناء المادة الدراسية، استخدام أساليب خاصة في فن التذكر اعتماداً على الذاكرة الصورية والسمعية).

- أساليب تركيز الانتباه التي تعتمد على استعمال التلاميذ لشتى أنواع الرقابة الذاتية والتدقيق المرحلي لعملهم، وإبراز «وحدات» التدقيق ونظامه. إلخ.

الأساليب العامة في البحث عن المعلومات المتممة (العمل مع الفهارس والأدلاء والكانالوغات والمعاجم والموسوعات) وحفظها في المكتبة المنزلية.

أساليب التحضير للامتحانات والاختبارات وحلقات البحث والأعمال المخبرية.

- أساليب التنظيم العقلاني للوقت، ومراعاة إنفاقه، والتناوب السديد للعمل والراحة، والواجبات الشفهية والكتابية الصعبة، والقواعد العامة لسلامة العمل (النظام الغذائي، النزاهة، النظام في مكان العمل، وإضاءته. إلخ) [127، ص 50].

ومن الجلي أن ما عرض هنا هو الأساليب العامة لتنظيم العمل الذهني والأساليب المحددة في العمل الدراسي، كالعمل مع النص، مثلاً، . ويعتبر تشكل الأساليب الأخيرة واحدة من المقدمات الرئيسية، وفي الوقت ذاته أساساً للعمل المستقل للتلاميذ والطلاب في كافة المواد الدراسية .

وشير مرة أخرى إلى أن العمل المستقل للدارسين بوجه عام يُقام على تنظيم النشاط الدراسي الصفّي الصحيح من وجهة نظر النشاط الدراسي . وهذا يرجع، بوجه خاص، إلى العلاقة والانتقال من الرقابة الخارجية للمعلم إلى الرقابة الذاتية للتلميذ، ومن التقويم الخارجي إلى تشكل تقويمه الذاتي، الأمر الذي يقتضي، بدوره، تطوير الرقابة والتقويم من جانب المعلم بالذات . وهكذا فإن الإجابة الإيجابية على سؤال ما إذا كان بالإمكان أن تتشكل القدرة على العمل المستقل الحقيقي لدى التلميذ، تتعلق بالأفعال المشتركة للمربين والمتعلمين، وبوعي الطرفين لخصائص هذا العمل بوصفه شكلاً خاصاً من أشكال النشاط الذي يعرض على ذاته مطالب خاصة، ويحمل له الإشباع العقلي .

المواصفات المقارنة لأوجه العمل خارج القاعة

إن بالإمكان مقارنة العمل المستقل للمتعلمين بعملهم الصفّي والمنزلي واللاصفّي (خارج المدرسة)، أي بجميع أوجه انشغالهم داخل القاعة وخارجها وانشغالهم اللادرسى . ومن الواضح أنها جميعاً تُشكل نوعاً من الاستمرارية (نوعاً من التسلسل) التي يتمثل قطباها في العمل الصفّي من جهة، وفي العمل المستقل الذي يقوم به التلميذ كشكلٍ راقٍ من أشكال التنظيم الدائى للنشاط الدراسي من جهة أخرى (انظر الجدول) .

ويظهر تحليل أنواع العمل الدراسي أن العمل المستقل باعتباره نشاطاً يتميز بالحاجة المعرفية الخاصة لدى الدارس، وبقابة ذاتية، ونظامٍ خاصٍ في العمل،

وحرية اختيار مكان وزمان أدائه . وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من أن الأشكال المحددة وطريقة تنظيم عمل المتعلم المستقل الذي يفهم على هذا النحو لا تزال لم تُعدّ تماماً، فإن ما هو متوفر من معطيات الدراسات في هذا المجال يسمح بتحديد أساس المدخل إلى هذه المشكلة . ويقوم المدخل المقترح إلى بحث العمل المستقل كنوع خاص من أنواع النشاط الدراسي (أشكال وشروط تنظيمه) على مبادئ التعليم المطور . وهذا يقتضي أن يساعد العمل المستقل التلاميذ في تطوير شخصياتهم بصفاتهم ذوات هذا النشاط إلى جانب رفع أهليتهم المادية .

برنامج تعليم العمل المستقل

على البرنامج الخاص بتعليم العمل المستقل أن يشمل ما يلي :

- تشخيص المتعلم لحاجته المعرفية إلى توسيع وتعميق مجموعة المعارف التي تم الحصول عليها في المدرسة وفي المؤسسة التعليمية العليا .

- تحديد الإمكانات الجسمية والشخصية والعقلية الخاصة، والتقييم الموضوعي لوقت الفراغ الذي يتحرر فيه من الحضور إلى المؤسسة التعليمية بصورة خاصة .

- تحديد الهدف من العمل المستقل - القريب والبعيد، أي الإجابة على سؤال عما إذا كان الهدف ضرورياً لإشباع الحاجة المعرفية أو لاستمرار التعليم، مثلاً .

· الاختيار المستقل لموضوع الدراسة من قبل التلميذ والتدليل على هذا الاختيار من أجل ذاته (يمكن أن يكون تاريخ انكلترا، وشعر ألمانيا وموسيقاها، وفن فرنسا . . إلخ عند دراسة اللغة الأجنبية، مثلاً، بمثابة ذلك الموضوع)

وضع خطة محددة وبرنامج طويل الأجل وقريب الأجل للعمل المستقل .
وحبذا لو كان العمل مع المربي أثناء الدراسة نموذجاً لوضع هذا البرنامج .

العمل المستقل للتلميذ

أنواع العمل الدراسي				المعايير الأساسية
العمل المستقل في المادة الدراسية الذي يتم بموازة العمل المدرسي	العمل اللامدرسي واللاصفي كعمل متمم للعمل الصفّي	العمل المنزلي كتّحضير للدرس	العمل الصفّي (داخل القاعة)	
				حسب مصدر التوجيه (الرقابة): - رقابة المعلم - الرقابة الذاتية للتلميذ
+	+	+	+	
				حسب طابع تنفيذ النشاط: - نظام العمل الذي يفرض من الخارج - نظام العمل الخاص
+	+	+	+	
				حسب طابع الدافع: - من المعلم، من المدرسة - الحاجة المعرفية الخاصة أو الحاجة إلى الإنجاز
+	+	+	+	
				حسب وجود مصدر التوجيه - وجود المعلم: مع وجود المعلم - بدونه
+	+	+	+	
				حسب تثبيت مكان النشاط الدراسي: - مثبت (الصف، مثلاً) - غير مثبت
+	+	+	+	

- تحديد شكل الرقابة الذاتية وزمنها . ولعلّه من المناسب أن يختار التلميذ أداء نوع معين من العمل كشكل من أشكال الرقابة (رسم، تصميم، ترجمة، ملخص تقرير . إلخ)، والذي يعدّ ضرورياً وملحاً لجهة ما، وأن تكون نتائج العمل ذات أهمية بالنسبة له شخصياً، وبالنسبة للآخرين .

وطبيعي أنه قد يكون الدارسون الذين يشغلون بهذا العمل المستقل قلة، ولكن شروط تنظيمه يجب أن تسمح لكلّ منهم بأن يندمج فيه . وفي الختام نشير مرة أخرى إلى أن العمل المستقل للمتعلم بصفته شكلاً خاصاً من أشكال نشاطه الدراسي يتطلب تعليماً تمهيدياً من جانب المعلم لأساليب هذا العمل وأشكاله ومضمونه . وهذا ما يشدد على أهمية الوظيفة التنظيمية والتوجيهية (بدرجات متفاوتة من المرونة) للمعلم، وفي نفس الوقت على ضرورة أن يعي المتعلم نفسه بوصفه ذاتاً حقيقية للنشاط الدراسي .



يعتبر العمل المستقل للمتعلم الذي يتم تناوله في السياق العام لتكوينه الذاتي شكلاً راقياً من أشكال نشاطه الدراسي حسب معيار التنظيم الذاتي والفرض العائلي . ويمكن أن يتباين هذا العمل تبعاً لمصدر التوجيه وطابع الدافع . إلخ .

القسم الخامس

النشاط التربوي في مختلف نظم التكوين

ما من غازٍ يستطيع أن يغير جوهر الجماهير، وما من رجل دولة... لكن المعلم - وإنني أستخدم هذه الكلمة بكل ما تحمله من معنى - يمكن أن يحقق أكثر مما يحققه الغزاة ورؤساء الدول. فهم، أي المعلمون، يستطيعون أن يخلقوا تخيلاً جديداً، وأن يحرروا القوى الدفينة داخل الإنسانية.

نيقولا ي ريريخ
الفيضان

الفصل الأول

الوصف العام للنشاط التربوي

1 النشاط التربوي: الأشكال والمواصفات والمضمون

أشكال النشاط التربوي

يمثل النشاط التربوي التأثير التعليمي والتربوي الذي يمارسه المعلم على التلميذ (التلاميذ)، ويوجه نحو تطوير شخصيته وذكائه ونشاطه، ويعتبر في الوقت ذاته كأساس لتطوره الذاتي. ولقد نشأ هذا النشاط في تاريخ الحضارة مع ظهور الثقافة، عندما برزت مهمة «تكوين وحفظ ونقل نماذج (معايير) القدرات الإنتاجية وقواعد السلوك الاجتماعي إلى الأجيال الصاعدة» [63، ص 134] بوصفها واحدة من المهمات الحاسمة بالنسبة للتطور الاجتماعي بدءاً من المجتمع البدائي، حيث كان الأطفال يتعلمون من خلال معايشة الراشدين عن طريق تقليدهم والأخذ عنهم والاقتراء بهم وغير ذلك مما عرفه ج. برونر باعتباره «تعلماً بالقرينة» [34]. وتبعاً لما يراه ج. برونر فإن الإنسانية لا تعرف «سوى ثلاثة أساليب أساسية في تعليم الجيل الناشئ فقط: تشكيل مكونات مركب المهارة من خلال اللعب عند الأوليات الراقية، والتعليم بالقرينة عند الشعوب البدائية، والمنهج المدرسي المجرد والمنفصل عن الممارسة العملية المباشرة» [34، 386].

ومع تطور المجتمع بديء بإنشاء الصفوف والمدارس الأولى بصورة تدريجية وعلى الرغم مما طرأ على المدرسة من تغيرات هامة في مضمون التعليم وأهدافه في مختلف البلدان وشتى المراحل ، إلا أنها بقيت مع ذلك أداة اجتماعية غرضها نقل الخبرة الثقافية الاجتماعية بوساطة النشاط التربوي للمعلمين والمربين .

ولقد تعيرت أشكال نقل الخبرة الثقافية الاجتماعية عبر تاريخ تطور المدرسة . فكان شكل المحاورة (محاورات سقراط) أو التوليد ، والعمل في الورشات (تجربة الانحاء الخزفي «الفخاري» ودباغة الجلود والنسيج وغيرها من اتجاهات التعليم الانتاجي) حيث كانت المشاركة المنتظمة والموجهة للتلميذ في العملية التكنولوجية واستيعابه المتتابع للعمليات الانتاجية أمراً أساسياً في التعليم ، والتلقين (الوعظ) الشفهي (معهد «الآباء» والأديرة ومربو الأطفال . . إلخ) . وفي زمن كومينسكي استقر التعليم الصفّي - الدراسي بصورة أكيدة ، والذي تتباين فيه أشكاله تلك ، كالدرس والمحاضرة ، وحلقة البحث والاختبار (المذاكرة) والتطبيق العملي . وفي العقود الأخيرة ظهرت التدريبات . ونشير هنا إلى أن أحد أصعب أشكال نشاط المعلم بالنسبة له هو المحاضرة . بينما تعتبر حلقة البحث والاختبار هي أصعب الأشكال بالنسبة للتلميذ أو الطالب .

مواصفات النشاط التربوي

يملك النشاط التربوي تلك المواصفات التي يتصف بها أي نوع آخر من أنواع النشاط الإنساني وهذه المواصفات قبل كل شيء هي الوضعية العائية والادفعية والمادية . وتعتبر الإنتاجية ، حسب ن . ف . كوزمينا ، المواصفة الخاصة بالنشاط التربوي . ويميز الباحثون خمسة مستويات لإنتاجية النشاط التربوي :

1 - المستوى الاجتراري (الأدنى) ، فالمربي يستطيع أن يسرد للآخرين ما يعرفه هو نفسه ، وهذا مستوى غير منتج .

2 - المستوى التكميلي (المتدني)، ويستطيع المربي أن يكتفٍ إبلاغه مع خصائص القاعدة . وهذا مستوى ضعيف الانتاج .

3 - المستوى النمذج موضعياً (المتوسط) . يملك المربي استراتيجيات تعليم الدارسين المعارف والمهارات والقدرات وفقاً لأقسام الكتاب المدرسي المستقلة (أي صياغة الهدف التربوي ، وإقامة وزن للنتيجة المنشودة ، وإنتقاء نظام إدماج الدارسين في النشاط المعرفي الدراسي وتناعه) . وهذا هو مستوى الانتاج المتوسط

4 - المستوى النمذج بانتظام لمعارف الدارسين (العالي) . وهنا يملك المربي استراتيجيات تكوين المنظومة المنشودة من معارف ومهارات وقدرات لدى الدارسين في المادة الدراسية بأكملها ، وهذا هو المستوى المنتج .

5 - المستوى النمذج بانتظام لنشاط الدارسين وسلوكهم (الأعلى) . وهنا يملك المربي استراتيجيات تحويل المادة الدراسية بأكملها ، إلى وسيلة لتشكيل شخصية الدارس وحاجاته للتربية الذاتية والتكوين الذاتي والتطوير الذاتي . وهذا هو المستوى ذو إنتاجية عالية [100، ص 13] .

وعند النظر في النشاط التربوي ، فإننا نقصد طابعه ذا الإنتاجية العالية .

المضمون المادي للنشاط التربوي

بتحدد النشاط التربوي ، شأنه شأن أي نوع آخر من النشاط ، بالمضمون السيكلولوجي (المادي) الذي تدرج فيه الدافعية والأهداف والمادة والوسائل والأساليب والحصيلة والنتيجة . ويتميز النشاط التربوي من حيث تنظيمه النيوبي بمجموعة الأفعال (القدرات) التي سوف نتناولها لاحقاً .

وتتمثل مادة النشاط التربوي في تنظيم النشاط الدراسي للمتعلمين الذي يوجّه نحو استيعابهم الخبرة الثقافية الاجتماعية المادية باعتبارها أساساً وشرطاً للتطور . ووسائل النشاط التربوي هي المعارف العلمية (النظرية الإمبريقية) التي

تشكل على أساسها وبمساعدها مكتنزات المتعلمين . وتبدو نصوص الكتاب المدرسي أو ما يمثلها مما يسترجه التلميذ عند الملاحظة المنظمة التي يقوم بها المعلم (في الأعمال المخبرية والتطبيقية ، وفي الممارسة الميدانية) للوقوف على الوقائع المستوعبة وقانونيات الواقع المادي وصفاته «كحاملات» للمعارف . وتعدّ الوسائل الفنية والحاسوبية والتخطيطية وسائل مساعدة .

ويعتبر الشرح والعرض (الايضاح) والعمل المشترك مع المتعلمين في حل المسائل الدراسية والتطبيق المباشر (المخبري ، الميداني) للمتعلمين والتدريبات وسائل لنقل الخبرة الثقافية- الاجتماعية في النشاط التربوي . وخبرة التلميذ الفردية المتشكلة بمكوناتها الخلقية والدينية والجمالية (الأكسيولوجية) والأدبية والمعنوية والانفعالية والمادية والقيمية هي نتاج النشاط التربوي . ويقوم هذا النتاج في الامتحان والاختبارات وفق معايير حل المسائل وأداء أفعال الرقابة الدراسية . أما نتيجة النشاط التربوي باعتبارها تحقيقاً لهدفه الأساسي فتكمن في تطور شخصية المتعلم وذكاؤه ، وتكونه وتحسنه بوصفه شخصية ذاتاً للنشاط الدراسي . وتشخص هذه النتيجة بمقارنة صفات التلميذ في بداية التعليم بإنجازه على كافة مستويات تطور الإنسان [انظر ، على سبيل المثال . 189] .

2 - دافعية النشاط التربوي

المواصفات العامة للدافعية التربوية

الدافعية هي أحد أهم مركبات النشاط التربوي . وفي هذا النشاط تبرز نفس التوجهات الدافعية التي تميز النشاط الدراسي (انظر الجزء الرابع ، الفصل الثاني) . وهذه هي الدوافع الخارجية ، كالدافع إلى الإنجاز ، مثلاً ، والدوافع الداخلية ، كالتوجه إلى مسار النشاط ونتيجته . وإن دوافع جاذبية العمل الخارجية في مؤسسة تكوينية معينة ، ودوافع ملاءمة أجور العمل غالباً ما ترتبط بدوافع نمو الشخصية والنمو المهني وتحقيق الذات . وعلاوة على ذلك فإن في النشاط التربوي كشكل

خاص من أشكال تفاعل الراشد والطفل يظهر ذلك التوجه كالسيطرة أو الدافع إلى السلطة. ولقد وجد ن. أ. أمينوف [5]، وهو أحد الباحثين في القدرات التربوية، أن لإظهار علاقة الدافع إلى السلطة بالنشاط التربوي ينبغي الوقوف أولاً على وجهة نظر هـ. أ. موري الذي يقدم تعريفاً للدافع إلى السلطة منذ عام 1938م بعد أن دعا الحاجة إلى السيطرة [انظر كذلك 154، ص 60-69]. وما أبرزه هـ. أ. موري هو العلامات الأساسية للحاجة إلى السيطرة وما يناسبها من أفعال. والرغبات التالية تعتبر علامات أو آثاراً للحاجة إلى السيطرة:

- مراقبة محيطه الاجتماعي.

التأثير على سلوك الناس الآخرين وتوجيهه بوساطة النصيح والإقناع والإغراء والأمر.

- حمل الآخرين على التصرف وفقاً لحاجاته ومشاعره.

- الظفر بتعاونهم.

- إقناع الآخرين بصواب رأيه.

ويشير ن. أ. أمينوف أيضاً إلى ما يناسب هذه الرغبات من أفعال محددة تصنف على النحو التالي:

- يميل، يقود، يقنع، يستميل، ينظم، يشرف، يوجه، يراقب.

- يخضع، يدير، يسيطر، يتهك، يملئ شروطاً، يحكم، يشرع، يفرض معايير، يضع قواعد للسلوك، يتخذ قراراً.

- يمنع، يحد، يبدي مقاومة، يكف، يعاقب، يسلب الحريات.

- يفتن، يقهر، يخضع، يرغم على الإصغاء إليه، يكتسب مقلدين، يدخل الموضة.

وعلى أساس معطيات تحليل نظريات تفسير ظاهرة السلطة (أ. أدلر، د. كارترايت، ج. فرينج، ف. رافين، د. ماكيلاند وغيرهم) يؤكد ن. أ. أمينوف على أهمية أطروحة أ. أدلر حول الدور الخاص للنزعة إلى الكمال والتفوق، وإلى السلطة الاجتماعية في مركب الدوافع الرئيسية لتطور الشخصية.

ويكتسي تصنيف مصادر السلطة الذي اقترحه ج. فرينج و ف. رافين، في رأي ن. أ. أمينوف، أهمية لا ريب فيها على صعيد تحليل هذه المصادر. ومن المهم في هذا الصدد أن بعضاً من أوجه الدافع إلى السلطة (الإثابة، العقوبة) هو، في الجوهر، كما تبين سابقاً، ظهور جابين لدافعية الإنجاز حسب ك. هيكهاورن. ولإيضاح ذلك يعرض ن. أ. أمينوف (1990م) الأوجه التالية للدافع إلى الإنجاز التي ترتبط بالأفعال التربوية للمعلم.

1 - سلطة الإثابة. وتحدد قوتها بالتوقع، حيث أن بوسع أ (المعلم) أن يشبع إلى حد ما دوافع ب (التلميذ)، وبقدر ما ينبط أ هذا الإشباع بسلوك ب المرغوب بالنسبة له.

2 - سلطة العقاب. وتحدد قوتها بتوقع ب (التلميذ) أولاً - تلك الدرجة التي يكون فيها أ (المعلم) قادراً على معاقبته على الأفعال التي لا يرغب أ بها، بإحباط هذا الدافع أو ذلك، ثانياً - إلى أي حد يعمل أ. من عدم إشباع الدافع أمراً مرتبطاً بسلوك ب غير المرغوب فيه.

3 - السلطة القاعدية. والكلام يدور حول القواعد المستدخلة من قبل ب (التلميذ)، التي تبعاً لها يملك أ (المعلم) الحق في أن يراقب مراعاة قواعد معينة في السلوك، وفي حالة ضرورة الإصرار عليها.

4 - سلطة المعيار. وتقوم على تماهي (تقمص) ب (التلميذ) ورغبته في أن يكون شبيهاً ب أ.

5 - سلطة العالم . وترتبط قوتها بمقدار المعارف الخاصة التي تعزى إلى أ. (المعلم) من جانب ب (التلميذ) والمتصلة بالمادة التي درُست ، وبمقدار الحدس أو مهارات التعليم ضمن إطار المادة الدراسية .

6 - السلطة المعلوماتية . وتحصل في تلك الحالات ، حينما يملك أ (المعلم) معلومات ويكون قادراً على أن يُرغم ب (التلميذ) على رؤية عواقب سلوكه في المدرسة أو المنزل بمظهرٍ جديدٍ .

ويرى ما كليلاند أن المرحلة النمائية لدافع السلطة تحمل أهمية خاصة . ولاحظ ن. أ. أمينوف لدى تحليله هذا المدخل إلى الدافع إلى السلطة أن ماكليلاند لم يميز المراحل الأربع لتطور دافعية السلطة (الاستيعاب والاستقلال الذاتي وتأكيد الذات والانتاجية) فقط ، وإنما قام بتفسير كل منها في سياق التطور العمري . فالمرحلة الأولى الأساسية («لاشيء يمنحني القوة») تتمثل في علاقات الأم بالطفل . ومن موقع التوجه إلى السلطة في الأعوام اللاحقة تعني العلاقات مع الناس التي يمكن أن تساند وتدافع وتلهم وتشجع ، أي تزيد إحساس الفرد بقوته الذاتية وتستجيب المرحلة الثانية («أنا أمتع نفسي القوة») للمرحلة المتوسطة من الطعولة التي ترتبط بحصول الطفل على الاستقلال عن الأم وتنامي الرقابة على سلوكه . وتميز المرحلة الثالثة («أترك انطباعاتي لدى الآخرين») المراهق الذي لم يكن للنهوض وجود عنده ، والذي يبذل الأصدقاء على الدوام ، ويتحدد مشاركته في المسابقات بإمكانية التغلب على الآخرين . وتوافق المرحلة الرابعة («أود أن أؤدي واجبي») حالة الراشد ، أي الإنسان الناضج الذي يكرس حياته لخدمة قضية ما أو مجموعة اجتماعية معينة .

ولعل من الطبيعي أن تكتسي المرحلة الأخيرة من تطور الدافع إلى السلطة أهمية كبرى على صعيد دافعية النشاط التربوي ويشدد ن. أ. أمينوف بصورة خاصة على أن في الأساس الدافعي لاختيار النشاط التربوي يكون الدافع إلى

السلطة موجهاً دوماً لصالح الآخرين (المساعدة عبر المعارف). وهذا أمر هام بالنسبة للتنبؤ بنجاح النشاط التربوي. ويرى ن. أ. أمينوف أن بالإمكان أن يفهم من تقديم المساعدة والسلوك الغيري (الاجتماعي) كل فعل موجه نحو سعادة الآخرين. وهذا الموقع يتماشى مع روح المعالجة الإنسانية للدافعية التعليم، على الرغم من أنها تصاغ على أساس آخر، ويعبر عنها بمصطلحات أخرى.

الدافعية والتركيز

قد يفسر مجال الحاجات والدوافع لنشاط المربي في مصطلحات تركيزه حسب أ. ب. اورلوف. ويفهم التركيز في علم النفس الإنساني على أنه «تفاعل خارجي بسيط يقوم بشكل خاص بين المعلم والدارسين، ويبنى على معرفة الغير والقبول اللاتقويي للإنسان الآخر وتوافق الانفعالات والسلوك. ويتم تناول التركيز بوصفه نتيجة النمو الشخصي للمعلم والدارسين، وتطور معاشرتهم وإبداعهم وغوهم الذاتي (الشخصي) بوجه عام في آن معاً» [153، ص 142]. ويذهب أ. ب. اورلوف إلى أن التركيز الشخصي للمعلم هو الخاصية «التكاملية والمكوّنة بصورة منتظمة» لنشاط المربي. ومع ذلك فإنه يفترض أن يحدد طابع تركيز المعلم بالذات كافة أشكال هذا النشاط: الأسلوب، العلاقة، الإحساس الاجتماعي... إلخ.

ويصف أ. ب. اورلوف سبعة من التركيزات الأساسية التي يمكن لكل واحد منها أن يسيطر سواء في النشاط التربوي بوجه عام، أو في مواقف تربوية محددة ومنعزلة [143، ص 142-143]:

- التركيز الأنوي (التركيز على مصلحة «الأنأ»).
- التركيز البيروقراطي (التركيز على مصلحة الإدارة والمدرء).
- التركيز النزاعي (التركيز على مصلحة الزملاء).

- التركيز النفوذى (التركيز على مصلحة أهل الدارسين وحاجاتهم).
 - التركيز المعرفى (التركيز على مطالب وسائل التربية والتعليم).
 - التركيز الغربى (التركيز على مصلحة (حاجات) الدارسين).
 - التركيز الإنسانى (تركيز المعلم على مصلحة (تجليات) حوهره وجوهر الآخرين (المدير ، الزملاء ، الأهل ، الدارسين) [153، ص 143].
- ويعتبر التركيز الإنسانى أكثر التركيزات اكتمالاً فى علم النفس الإنسانى فهو كأغما يواجه التركيزات الستة الأولى التى تعكس واقع التعليم التقليدي . ويمثل تغير اتجاه هذه التركيزات أو «إبطال تركيز» المعلم واحدة من المهمات النفسية التصحيحية التى تقع على عاتق التكوين المعاصر بعامة ، والتكوين المدرسى بخاصة .



يتميز النشاط التربوى بمضمون مادى وبنية خارجية تلعب الدافعية المتعلقة بتركيزات المربى المختلفة وبدافع السيطرة دوراً خاصاً فيها .

الفصل الثاني

الوظائف والقدرات التربوية

1 - الوظائف الأساسية للنشاط التربوي

الوظائف والأفعال (القدرات)

يتم النشاط التربوي في مواقف تربوية محددة بمجموعة من الأفعال المتنوعة :
الحسية-الإدراكية والذاكرية والاتصالية المادية- التحويلية والبحثية والرقابية
(الرقابة الذاتية) والتقييمية (التقويم الذاتي) . إلخ . وتخضع هذه الأفعال لأهداف
معينة ، وتكون موجهة نحو حل هذه المهمة التربوية أو تلك التي يطرحها المعلم
بصورة واعية (بصورة موجهة) ، أو بصورة عفوية أو حدسية في مواقف تربوية .
وتحدد المجموعة المعينة من تلك الأفعال المختلفة القيام بهذه المهمة النفسية-التربوية
أو تلك باعتبارها تنظيماً بنوياً للنشاط التربوي .

توصيف الوظائف الأساسية

تقسم كافة الوظائف التربوية في المعالجة التي يقترحها الباحثون للنشاط
التربوي (ن . ف . كورميا ، إ . أ . شيرباكوف ، ف . ف . بوغوسلوفسكي ،
أ . د . بوبوريكين ، يو . ف . كوجووف ، ف . أ . سلاستينين وغيرهم) إلى
مجموعتين . فرضية غائية وبيوية-تنظيمية . وتتضمن المجموعة الأولى الوظائف
التوجيهية والتطويرية والتعويية (التي تنبه التطور النفسي لدى الدارسين)

والإعلامية . وترتبط هذه المجموعة من الوظائف بقدرات الإنسان الفنية التعليمية والأكاديمية والتسلطية والاتصالية . وتبرز هنا مشكلة نفسية هامة تتعلق بالإعداد المهني للمربي على صعيد ضمان إمكانيته على تحديد (تشخيص) المستوى الواقعي لتطور القدرات التي تتوضع في أساس هذه الوظائف وتشكيل ما يعتبر ظهوره منها غير كاف أثناء أداء الوظائف الفرضية الغائية بصورةٍ موجهةٍ .

ويتيح تعميم نتائج دراسات المجموعة الثانية من الوظائف النبوية التنظيمية إمكانية ملاحظة المحتوى العام للوظائف البنائية والتنظيمية والاتصالية والمعرفية التي تنضوي تحتها . فالوظيفة البنائية تضمن (أ) اختيار وتنظيم مضمون المعلومات الدراسية التي ينبغي أن يستوعبها الدارسون ، (ب) تصميم نشاط الدارسين الذي يجب أن تستوعب فيه هذه المعلومات ، (ج) تصميم النشاط المستقبلي الذاتي والسلوك كما ينبغي أن يكونا أثناء التفاعل مع الدارسين وتنفيذ الوظيفة التنظيمية عبر تنظيم (أ) المعلومات وأثناء إعدادها وإخبار الدارسين بها ، (ب) مختلف أنواع نشاط الدارسين ، (ج) النشاط الذاتي والسلوك خلال التفاعل المباشر مع الدارسين . وتتطلب الوظيفة الاتصالية الوقوف على العلاقات المتبادلة والسليمة : (أ) مع الدارسين ، (ب) مع المعلمين الآخرين وإدارة المدرسة . وتقضي الوظيفة المعرفية (البحثية) بدراسة (أ) مضمون وأساليب التأثير على الناس الآخرين ، (ب) الخصائص النفسية -الفردية العمرية عند الناس الآخرين ، (ج) خصائص مسار ونتائج مسار ونتائج النشاط الذاتي ومزاياه ونقائصه .

ومن الواضح أن جميع هذه الوظائف التربوية الأربع تستدعي مستوى رفيعاً من تطور القدرات الأكاديمية والإدراكية والكلامية (التعبيرية) والاتصالية لدى الإنسان مما يتوجب أن يكون موضوعاً لوعي المعلم ذاته . وعلاوة على الوظيفة الاتصالية تكتسي الوظيفة البحثية (المعرفية) أهمية كبيرة بالنسبة للمعلم . وتقوم هذه الوظيفة على قدرة الإنسان على أن يدرك ويفهم ويقوم الإنسان الآخر بصورة

ملائمة، وعلى مدى واقعية التقويم الخاص (التقويم الذاتي). وقد يكون المعلم نفسه موضوعاً للوظيفة البحثية أثناء التحليل النفسي لدرسه ولنشاطه التربوي وعلاقاته بالجماعة وبالتلاميذ على سبيل المثال. ويتحدد نجاح أداء الوظيفة البحثية في علاقته بذاته إلى حد بعيد بانعكاسية الإنسان وبمستوى تطور تفكيره الانعكاسي. ويمكن، من الناحية العملية، أن تكون جميع المركبات الأخرى وعوامل العملية التربوية التي يحتل الدارس من بينها موقفاً أساسياً موضوعات للدراسة.

وتعد دراسة وبحث شخصية المتعلم ونشاطه الدراسي وموقعه ضمن الجماعة الدراسية عن طريق مناهج علم النفس التربوي واحداً من الجوانب المهنية للنشاط التربوي للمعلم: وتلك مهمة معرفية مستقلة، وهي في نفس الوقت شرط لنجاح تنظيم هذا النشاط. ومع هذا فإن الوظيفة البحثية، كما يشدد الباحثون، تتحقق بنجاح إذا كان المعلم يمتلك الحاجة إلى التطوير والتحسين الذاتيتين لمهارته التربوية ومهارات بحثية معينة. ومن الطبيعي أن تتطلب الوظيفة المعرفية (البحثية) تطوراً في القدرة على تحليل وتنظيم وتعميم وتصنيف وتقويم الظواهر وصلاتها وعلاقاتها التي تخضع للبحث. وتندرج كافة الأفعال المعرفية، كالحسية والذاكرية والفكرية في أداء الوظيفة البحثية للمعلم. وأكثر من ذلك فإن أداء هذه الوظيفة في ظل الشروط الدينامية للدرس يتطلب إماماً واعياً على نحو جيد بكافة مناهج علم النفس التربوي-الملاحظة والحوار والتجربة والاستنباط والقياس الاجتماعي وسواها مما تم الحديث عنه.

2- القدرات التربوية

الوصف العام للقدرات التربوية

القدرات التربوية هي مجموعة في عاية الاختلاف والتنوع من الأفعال التي يقوم بها المعلم، والتي ترتبط في المقام الأول بوظائف النشاط التربوي، وهي تظهر إلى حد كبير الخصائص النفسية- الفردية للمعلم (للمدرس)، وتدلل على أهليته

المهنية- المادية . وعند الحديث عن قدرات المعلم بشكل عام يرى أ. إ. شيرباكوف وأ. ف. مودريك أنها على المستوى الفني التعليمي الخاص ترجع إلى قدرات أساسية ثلاث : «1) القدرة على نقل المعلومات وأوجه الحل وأساليب التعليم والتربية مما يعرفه المعلم إلى شروط الموقف التربوي الجديد ، 2) القدرة على إيجاد حل جديد لكل موقف تربوي ، 3) القدرة على إيجاد عناصر جديدة للمعارف والأفكار التربوية ، وإحداث أساليب جديدة لحل موقف تربوي معين» [43، ص 244].

ولكن أ. ك. ماركوفا قدمت قدرات المعلم بدرجة أكثر كمالاً . ونبرز فيما يلي تسع مجموعات من القدرات التربوية الأساسية من كامل الطقم الذي وصفته أ. ك. ماركوفا [129، ص 18-71].

المجموعة الأولى - وهي القدرات على رؤية المشكلة في الموقف التربوي وصياغتها على شكل مهمة تربوية ، والتوجه أثناء طرح المهمة التربوية إلى التلميذ بوصفه مشاركاً نشيطاً ومتطوراً في العملية التربوية- الدراسية التي تحمل أهدافاً ودوافع خاصة ، والقدرة على دراسة الموقف التربوي وتحويله ، والقدرة على تشخيص المهمات التربوية في مهماتٍ مرحلية وعملية ، واتخاذ القرار التربوي المثالي في ظل شروط الإبهام والغموض ، وإعادة بناء الأهداف والمهام التربوية بصورة مرنة تبعاً لتبدل الموقف التربوي وتغيره ، وقدرة الخروج بجدارة من المواقف التربوية الصعبة ، وقدرة التنبؤ بنتائج حل المسائل التربوية القريبة والبعيدة وغيرها . وتتضمن المجموعة الثانية من القدرات التربوية ، حسب أ. ك. ماركوفا ، ثلاث مجموعات صغيرة :

القدرات التي تجيب على سؤال «ماذا يعلم» : القدرة على العمل مع مضمون المادة الدراسية (سعة الإطلاع على نظريات وتقنيات التعليم الحديثة) ، وتمييز الأفكار المفتاحية في المادة الدراسية ، وترميم المادة الدراسية (على حساب

استخدام المفاهيم والمصطلحات والمناظرات في المجال المناسب من مجالات العلم؛ والقدرة على تفسير المعلومات الواردة من الصحف والمجلات؛ والقدرة على تكوين القدرات والمهارات الدراسية العامة والخاصة لدى التلاميذ؛ والوقوف على ما بين المواد الدراسية من صلاتٍ وغيرها.

القدرات التي تجيب على سؤال «من يعلم»: القدرة على دراسة وضع بعض الوظائف النفسية (التذكر، التفكير، الانتباه، الكلام... إلخ) لدى الدارسين والمواصفات الكاملة لأنواع النشاط (الدراسي، العملي)، وإمكانية التلاميذ على التعلم والتربية؛ والقدرة على دراسة إمكانيات التلاميذ الدراسية الفعلية، وتمييز مستوى التحصيل وصفات الشخصية عند الدارسين؛ والقدرة ليس على إظهار المستوى الموجود فقط، بل ومنطقة التطور القريب عند الدارسين، وشروط انتقالهم من مستوى إلى مستوى آخر من التطور، والتنبؤ بالصعوبات المحتملة، وأخذ الصعوبات النموذجية التي يتعرض لها الدارسون بالحسبان، والانطلاق من دافعية الدارسين أنفسهم عند التخطيط للعملية التربوية-الدراسية وتنظيمها؛ والقدرة على تصميم وتشكيل مستويات النشاط التي يفتقر إليها الدارسون؛ وقدرة المعلم على توسيع الحقل بالنسبة لتنظيم الذاتي عند الدارسين؛ والقدرة على العمل سواء مع الأبطال الضعاف أو الموهوبين عن طريق وضع مناهج فردية لهم

القدرات التي تجيب على سؤال «كيف يعلم»: القدرة على اختيار واستعمال اقتران أساليب وأشكال التعليم والتربية، ومراعاة إنفاق جهد ووقت الدارسين والمعلم؛ والقدرة على مقارنة المواقف التربوية وتعميمها وتجميعها، واستخدام المدخلين العارقي والفردى إلى التلاميذ، وتنظيم نشاطهم الدراسى المستقل، وإيجاد عدد من أساليب حل المسألة التربوية... إلخ.

وتتألف المجموعة الثالثة من قدرة استعمال المعارف السيكو-تربوية والإطلاع الواسع على الحالة الراهنة لعلم النفس والتربية والخبرة التربوية المتقدمة؛ والقدرة

على ضبط وقت العمل وتثبيت مساره ونتائجه وتسجيلها، والقدرة على ربط الصعوبات التي يواجهها الدارسون بعيوب عمله؛ والقدرة على رؤية الجوانب القوية والضعيفة في هذا العمل، وتقويم أسلوبه الفردي، وتحليل تجربته وتعميمها، وربطها بتجربة المعلمين الآخرين؛ والقدرة على وضع خطط لتطوير نشاطه التربوي وغيرها.

وتتمثل المجموعة الرابعة من القدرات في أساليب وضع طيف واسع من المهمات الاتصالية؛ وخلق شروط الأمن النفسي وتوظيف الاحتياطات الداخلية للطرف الآخر من المعاشرة مما يعد القدرة الرئيسية من بين القدرات التي تدرج ضمن هذه المجموعة.

وتتمثل المجموعة الخامسة من القدرات في الأساليب التي تساعد على تحقيق المستويات العليا من المعاشرة. وتنتمي إليها القدرة على فهم موقع الآخر، وإبداء الاهتمام بشخصيته؛ والقدرة على تفسير و«قراءة» حالته الداخلية وفقاً للتغيرات الطفيفة في السلوك، وامتلاك وسائل المعاشرة غير الكلامية (الإيماءات، حركات الوجه)؛ والقدرة على الوقوف على وجهة نظر التلميذ («إبطال تركيز» المعلم)؛ وخلق حالة من الثقة بالآخر وتحمل الاختلاف معه؛ وامتلاك الوسائل التي تقوي التأثير (أساليب البلاغة)؛ والقدرة على ترجيح استخدام المؤثرات التنظيمية بالمقارنة مع المؤثرات التقويمية، ولا سيما التأديبية؛ والقدرة على إتباع الأسلوب الديمقراطي في الإدارة؛ وإتقان أدوار مختلفة كوسائل لتدارك النزاعات أثناء المعاشرة (كأن يشغل موقع التلميذ، مثلاً)؛ والقدرة على أن يكون على أهبة الاستعداد لأن يشكر التلميذ، ويعتذر منه عند الضرورة، وأن يحافظ على موقف متساوٍ تجاه جميع الأطفال؛ ويرفض السلوك النمطي القثوي «المعلم محقّ دوماً» والقدرة على أن يقف إزاء بعض جوانب الموقف التربوي موقفاً هزلياً، وأن لا يلاحظ بعض اللحظات السلبية، وأن يكون مستعداً للإبتسامة، ويمتلك ميزات ونغمات خافتة،

ويسمع التلميذ ويصغي إليه دون أن يقطع كلامه وأفعاله الدراسية؛ والقدرة على التأثير على التلميذ ليس بشكل مباشر وإنما بشكل غير مباشر عبر خلق الشروط بغية الكشف عن الصفة المرغوبة لدى التلميذ؛ وأن لا يخاف التغذية الراجعة مع التلاميذ، ويعمل في وضعية الخطبة العامة القريبة من الوضع المسرحي.

المجموعة السادسة. وهي تتمثل قبل كل شيء في القدرة على التمسك بالموقع المهني الثابت للمربي الذي يفهم أهمية مهنته، والقادر على مواجهة الصعوبات باسم قيمتها الاجتماعية والإنسانية، والقدرة على توظيف قدراته التربوية وتطويرها، بما فيها القدرات الحسية-الإدراكية (دراسة وفهم الآخر، والتعاطف معه والوقوف على وجهة نظره) والمركبات التوجيهية (التأثير ليس على سلوك التلميذ وتصرفاته فقط، بل وعلى دوافعه وأهدافه أيضاً)؛ والقدرة على توجيه حالاته الانفعالية مُسبغاً عليها الطابع البنائي، وليس التخريبي، وإدراك الإمكانيات الإيجابية عنده وعند الدارسين، ومنه القدرة على توطيد تصوره الإيجابي عن الأنا، وأن يملك معايير العمل (المهارة التربوية)؛ والقدرة على ممارسة البحث المبدع.

وتشمل المجموعة السابعة القدرة على وعي آفاق تطوره المهني، وتحديد خصائص أسلوبه الفردي باستخدام كل ما هو إيجابي من المواهب الطبيعية؛ والقدرة على تعزيز جوانبه القوية، واستبعاد المواطن الضعيفة، واستخدام الحلقات التعويضية من قدراته، وأن يكون منفتحاً على البحث عما هو جديد، وأن ينتقل من مستوى المهارة إلى مستوى الإبداع والابتكار.

وتتضمن المجموعة الثامنة القدرة على تحديد مواصفات معارف الدارسين في بداية العام الدراسي ونهايته، والقدرة على تحديد حالة النشاط والقدرات والمهارات وأنواع الرقابة والتقييم الذاتيين خلال النشاط الدراسي في بداية العام الدراسي ونهايته، والقدرة على الكشف عن بعض مؤشرات مستوى التحصيل الدراسي

(الفعالية، التوجه، كمية جرعات المساعدة اللازمة لهذا التلميذ أو ذاك بغية تقدمه)، وتحديد أسباب التأخر وتطبيق المدخل الفارقي والفردى؛ والقدرة على استكمال جميع مركبات القابلية للتعلم ومستوى التحصيل الدراسى؛ والقدرة على حفز الاستعداد للتعليم الذاتى والتكوين المستمر.

وترتبط المجموعة التاسعة من القدرات بتقويم المعلم مستوى تربية التلاميذ ومدى قابليتهم للتربية: القدرة على التعرف، من خلال سلوك الدارسين، على مدى توافق القواعد الخلقية والمعتقدات عند التلاميذ؛ والقدرة على رؤية شخصية التلميذ بشكل عام- في الصلة المتبادلة لما يتكلم وبما يفكر وكيف يتصرف؛ والقدرة على خلق الشروط لحث الخصائص المتخلفة في شخصية بعض التلاميذ (حفز فعالية تلميذ ما، ومساعدة الآخر على خفض قلقه، ومساندة النزعة إلى الزعامة عند تلميذ ثالث مثلاً).

وترتبط أ.ك. ماركوفا بمجموعات القدرات التربوية التي عرضت بنصّها الحرفي تماماً بخمسة جوانب من عمل المعلم التي ميزتها المؤلفة: نشاطه ومعاشرته وشخصيته ومستوى تعليم التلاميذ وتربيتهم (راجع الجزء الثالث، الفصل الثانى، الفقرة الثانية). فالمجموعات الثلاث الأولى من القدرات تُحدد باعتبارها قدرات نفسية-تربوية (تندرج ضمنها القدرات المنهجية-المادية كقدرات مشتقة) وهي ترتبط بالنشاط التربوي وتعتبر قدرة المعلم على العمل في المواقف التربوية المتغيرة مع الأخذ بالحسبان الخصائص النفسية-الفردية وتطوير المتعلمين أثناء قيامهم بحل المسائل الدراسية القدرة المركزية بين تلك القدرات.

وترتبط أ.ك. ماركوفا المجموعتين الرابعة والخامسة من القدرات بـ«القدرة على خلق جو من الأمن النفسى للإنسان الآخر، وضمان شروط تحقيق الذات لشخصيته في نفس الوقت» [129، ص 34]. وهذه هي تجليات مختلفة للقدرات الاتصالية التي يلعب موقع المعلم بوصفه شريكاً في المعاشرة، ولباقتة التربوية دوراً كبيراً في تحقيقها.

وحسب أ.ك. ماركوفا فإن المجموعتين السادسة والسابعة من القدرات التربوية تتوقفان على تلك الأفعال التي تعد ضرورية من أجل تحقيق الذات والتعبير عن الذات وتطور شخصية المعلم نفسه. ونذكر في هذه المناسبة المطلب التربوي العام في النمو المستمر والتطور الدائم للمعلم بوصفه الشخصية المركزية للعملية التكوينية. وتميز المجموعتين الثامنة والتاسعة، حسب ما ترى أ.ك. ماركوفا، القدرة على التقويم، والقدرة على التنبؤ، والقدرة على تطور شخصية المتعلم، والقدرة على تشخيص مستوى تعليمه.

وتذهب أ.ك. ماركوفا إلى أن القدرات التربوية تناسب المواقع المختلفة للمعلم، حيث «أن المواقع المهنية والتربوية هي منظومات ثابتة من علاقات المعلم (التلميذ، بنفسه، وبالزملاء) التي تحدد سلوكه» [129، ص 9]. وفي النشاط التربوي تتجلى مواقع شتى للمعلم: ذات المعلومات، وصاحب مادة، وخبير في المناهج، وباحث، ومنظم لنشاط المتعلمين. ويظهر المعلم في المعاشرة من موقع منظم هذه العملية وشريك فيها وميسر لها.

وتسمح الصلة الداخلية لمفاهيم «التوجه التربوي» و«التركيز التربوي» و«الموقع التربوي» بالحديث عن تناسبها العام مع الأفعال أو القدرات التربوية. وبمقتضى ذلك فإن مجموعة الأفعال التربوية-المهنية تظهر على الدوام المواقع (التركيز، التوجه) والعكس، فالقدرات التربوية تمثل شخصية المعلم، كما تمثل نشاطه وعلاقته المتبادلة مع المتعلمين.



إن النشاط التربوي الذي يتحقق بمنظومة من الأفعال (القدرات) الموجهة مهنيًا يمثل بنية عملياته وظيفية معقدة، حيث تقوم صلة متعددة المعاني وغير متجانسة بين الوظائف والأفعال (القدرات) التربوية، التي تعكس الموقع المحدد للمعلم.

الفصل الثالث

أسلوب النشاط التربوي

1 - المواصفات العامة لأسلوب النشاط

تعريف أسلوب النشاط

يتسم النشاط التربوي للمعلم (للمدرس)، كأى نشاط آخر، بأسلوب معين. وأسلوب النشاط (التوجيهي، الإنتاجي، التربوي) بالمعنى الواسع للكلمة هو منظومة ثابتة من الأساليب والطرائق التي تتجلى في مختلف شروط إنجازها. وهو يتوقف على خصوصية النشاط ذاته، وعلى الخصائص النفسية- الفردية لذاته (إ. ف. ستراخوف، ن. د. ليفيتوف، ف. س. ميرلين، إ. أ. كليموف وغيرهم) وبالمعنى النفسي الخاص الضيق فإن الأسلوب الفردي للنشاط هو «منظومة الأساليب الثابتة التي تقتضيها الخصائص الطبولوجية (النمطية)، والتي تتكون عند الإنسان الذي يسعى إلى إنجاز هذا النشاط على النحو الأفضل، ... منظومة فردية خاصة من الوسائل النفسية التي يلجأ إليها الإنسان عن وعي أو غفوَ الخاطر بغية التوازن الأفضل لفرديته (التي تشترط طبولوجياً) مع شروط النشاط المادية الخارجية [87، ص 49]. وفي هذا التعريف يتمّ التشديد بشكل خاص على أن هذا «الاقتران الفردي للخاص للأساليب والطرائق، الذي يضمن أداءً أفضل للنشاط» (ف. س. ميرلين). ويتضمن أسلوب النشاط قوامه العملياتي وقدراته

ومهاراته (ف.إ. جودنوفسكي)، حين يكشف عن قدرات الموضوع ذاته، ويتحدد من قبل خصائصه الشخصية والنفسية- الفردية.

الأسلوبُ الفردي في النشاط

يرتبط أسلوب النشاط بأسلوب التنظيم الذاتي . وكلاهما يُعحِثان كجانبين يرتبط بعضهما بعض من جوانب أسلوب فعالية الإنسان ونشاطه الفردي الكامل (ف.إ. موروسانوفا، غ.أ. بيرولافا). وقد تضمن هذا التشكيل في العقود الأخيرة مفهوم الأسلوب المعرفي الذي يحدد خصائص النشاط المعرفي، ويتصف بما يشبه الاستقلالية والعارقية والتحليلية . ويستخدم مفهوم «الأسلوب» في الوقت الراهن ضمن سياق واسع جداً، كأسلوب السلوك، وأسلوب النشاط، وأسلوب القيادة (الزعامة)، وأسلوب المعاشرة، والأسلوب المعرفي . إلخ.

وكما تشدد غ. م. أندرييفا [10، ص282] فإن أساليب السلوك التي حددها ك. ليثين كانت تنتمي في المقام الأول إلى نمط اتخاذ القرار من جانب المشرفين أو القياديين . ولقد تم تعيين ثلاثة أساليب للقيادة: الأسلوب التسلطي، والأسلوب الديمقراطي، والأسلوب الليبرالي . وفي الدراسات اللاحقة أدخلت تلك التعاريف الأسلوب، من مثل الأسلوب الإداري، وأسلوب الزمالة، والأسلوب المتسامح . بيد أنه حينما يتعلق الأمر بالنشاط (السلوك) والتفاعل والمعاشرة، فإنه غالباً ما تستخدم التعليمات التي اقترحها ك. ليثين . ويميز في الأسلوب جانبان: جانب المضمون الثري (الجانب الجامع)، والجانب التقني، أي الشكلي (الطرائق والأساليب) . وسوف نعرض فيما يلي وصفاً كاملاً للجانبين الجامع والشكلي في الأساليب الثلاثة وفق ما أورده غ. م. أندرييفا [10، ص283-284؛ 11، ص222-224]:

الجانب الشكلي

الجانب الجامع (ذو المضمون الثري)

الأسلوب التسلطي

- الوصايا مقتضبة وعملية
- لا تساهل مع المحظورات ، مع التهديد .
- تسبق (بكل أحجامها) .
- اللغة دقيقة واللهجة غير ودية .
- الشناء والذم ذاتيان .
- لا تؤخذ الانفعالات بالحسبان .
- عرض الأساليب ليس منتظماً
- موقع الزعيم خارج المجموعة .
- تخطط الأعمال داخل المجموعة بصورة
- مسبق (بكل أحجامها) .
- تحدد الأهداف المباشرة (القريبة) فقط ،
- والأهداف البعيدة تبقى مجهولة .
- صوت المشرف حاسم .

الأسلوب الديمقراطي

- التعليمات على شكل اقتراحات .
- الكلام غير جاف ، واللهجة رفاقية .
- الشناء والذم مع النصائح .
- الوصايا والمحظورات مع المناقشة .
- موقع الزعيم داخل المجموعة .
- لا يخطط للإجراءات مسبقاً ، وإنما ضمن
- الجماعة .
- يسأل الجميع عن تنفيذ الاقتراحات
- لا يتم اقتراح كافة أقسام العمل فحسب ،
- بل وتناقش أيضاً .

الأسلوب الليبرالي

- اللهجة تعاهدية وفاقية .
- غياب الشناء والذم .
- لا وجود لأي تعاون .
- موقع الزعيم مضمّر على جانب
- المجموعة .
- تسير الأمور في المجموعة ذاتياً .
- لا يقدم الزعيم التعليمات .
- تشكل أقسام العمل من بعض المصالح
- والاهتمامات أو تنطلق من الزعيم
- الجديد .

ولقد حدد الباحثون الوظائف المختلفة للأسلوب : الوسيلية (الأدائية)،
التعويضية، التشكيلية المنتظمة، (إ.أ.كليموف، ف.س. ميرلين وغيرهما)،
وتنظيمه البنيوي، ويرى إ.أ. كليموف أن للأسلوب الفردي في النشاط بنية محددة
تندرج في نواتها الخصائص النفسية - الفردية التي إما أنها تساعد على نجاح النشاط
أو أنها تقاومه .

ويلاحظ الباحثون لدى تعيين الأساليب العامة في السلوك أن الناس يكشفون
في حالات الصعوبة والنزاع عما يقارب العشرة من الأساليب الفردية في السلوك :
الأسلوب النراعي، والأسلوب المواجهة، والأسلوب التوفيقى، والأسلوب
التعاونى، والأسلوب التكييفى، وأسلوب الحل الوسط، وأسلوب الهروب،
وأسلوب الضغط، وأسلوب المنافسة، وأسلوب الدفاع (غ.ب. موروزوفا).
والمهم هو أن هذه الأساليب تصاحب هذا الأسلوب الفردي أو ذاك من أساليب
النشاط، وتؤلف خلفيته، وتمنحه صبغة انفعالية مناسبة . فهي تحدد الخلفية
الانفعالية العامة لأسلوب النشاط التربوي والمعايشة التربوية .

وفي الختام يمكن القول إن تعريفات أنماط الأسلوب (بمجموع جانبيه الشكلي
والحامع) التي اقترحها . ك. ليقين هي أكثر التعريفات عومية لدى تطبيقها على
السلوك والنشاط والمعايشة . وإن تمييز الأسلوب هو أمر يرتبط بخصوصية طابع
العلاقة المتبادلة بين الناس وبخصائصهم النفسية الفردية، كالتشديد على
الطبع، مثلاً.

2 - أسلوب النشاط التربوي

الوصف العام لأسلوب النشاط التربوي

إن أسلوب النشاط التربوي، إذ يعكس خصوصية هذا النشاط ، فإنما يتضمن
أسلوب التوجيه وأسلوب التنظيم الذاتى، وأسلوب المعايشة، والأسلوب المعرفي

للمعلم . ويظهر أسلوب النشاط التربوي تأثير عوامل ثلاثة على أقل تقدير :
(أ) الخصائص النفسية - الفردية لذات هذا النشاط - المعلم (المدرس) التي تشمل
على الصفات النمطية الفردية والشخصية والسلوكية ؛ (ب) خصائص النشاط
ذاته ، (ج) خصائص المتعلمين (السن ، الجنس ، الوضع ، مستوى المعارف ... إلخ) .
وفي النشاط التربوي الذي يتميز بأنه يتحقق من خلال التفاعل الداتي الذاتي في
المواقف الدراسية المحددة من تنظيم وتوجيه للنشاط الدراسي للمتعلم ، فإن هذه
العوامل ترتبط أيضاً : (أ) بطابع التفاعل ، (ب) بطابع تنظيم النشاط ، (ج) بالأهلية
المهنية المادية الدراسية للمعلم ، (د) بطابع المعاشرة . ووفقاً لرؤية ف . أ . كان
كالك فإن ما يفهم أثناء ذلك من أسلوب المعاشرة هو الخصائص النمطية - الفردية
للتفاعل النفسي - الاجتماعي للمربين والمتعلمين .

أنواع أساليب النشاط التربوي

تقسم أساليب النشاط التربوي في المقام الأول إلى الأنواع العامة الثلاثة
المذكورة أعلاه ، وهي : النوع التسلطي ، والنوع الديمقراطي ، والنوع الليبرالي ،
وتستكمل في ذات الوقت بالمحتوى التربوي . وسوف نعرض وصفاً لها قدمته
أ . ك . ماركوفا [129 ، ص 30-34] .

الأسلوب التسلطي

يُنظر إلى التلميذ بوصفه موضوعاً للتأثير التربوي ، وليس شريكاً متساوي
الحقوق والمعلم وحده منفرداً هو الذي يحلّ ويتخذ القرارات ، ويقوم بالمراقبة
الصارمة على تنفيذ المطالب التي يقدمها ، ويمارس حقوقه دون مراعاة لحالة
الدارسين ورائهم ، ومن غير أن يعلل أفعاله أمامهم ونتيجة لذلك يفقد الدارسون
حيويتهم ، أو أنهم يمارسونها فقط في ظل الدور الرئيسي للمعلم ، ويبدون تقوياً
داتياً متدنياً وعدوانية ، وتوجه جهود التلاميذ في ظل الأسلوب التسلطي نحو الدفاع

الذاتي النفسي، وليس نحو استيعاب المعارف والتطوير الذاتي. ويعتبر الأمر والوعظ طريقتين رئيسيتين لتأثير هذا المعلم. ولعل ما يتصف المعلم به هو الحالة المتدنية من الرضا عن المهنة، وعدم ثباته المهني. ويوجه المعلمون الذين يتبعون هذا الأسلوب من القيادة جلَّ اهتمامهم نحو الثقافة المنهجية، وهم غالباً ما يتزعمون الجماعة التربوية.

الأسلوب الديمقراطي

وينظر إلى التلميذ بوصفه شريكاً متساوي الحقوق في المعاشرة، وزميلًا في البحث المشترك عن المعارف. والمعلم يلفت انتباه التلاميذ نحو اتخاذ القرارات، ويراعي آراءهم، ويشجع استقلالية أحكامهم، ولا يأخذ بالحسبان مستوى تحصيلهم فقط، بل وصفاتهم الشخصية. وبعد الحظ على الفعل والنصيحة والرجاء طرائق يتبعها المعلم في التأثير على تلاميذه. وغالباً ما يحس تلاميذ المعلمين الذين يطبقون الأسلوب الديمقراطي في القيادة بحالة من الرضا المريح والتفوق الذاتي الرفيع. وكثيراً ما يوجه هؤلاء المعلمون الانتباه نحو قدراتهم النفسية. وهم يتسمون بثبات مهني كبير ورضا عن مهنتهم.

الأسلوب الليبرالي

ينصرف المعلم عن اتخاذ القرارات محيلاً المبادرة إلى التلاميذ والزملاء. ويتم تنظيم نشاط الدارسين والرقابة عليه دونما نظام، «وتبرز الحيرة والتردد. وفي الصف (الفصل) يسود مناخ من عدم الاستقرار والنزاعات الحفية» [129، ص 30-34].

إن كل واحد من هذه الأساليب، حين يكشف عن العلاقة بالشريك في التفاعل، فإنه يحدد طابعه: من الخضوع حتى الشراكة، أي حتى غياب التأثير

الموجه . ومن المهم أن كلاً منها يستدعي سيطرة إما الشكل المونولوجي ، أو الشكل الحوارية من المعاشرة . ولعل التفريق بين الأساليب الأكثر تفصيلاً من حيث طابع الاندماج في نشاط معايشرة المربي هو ما اقترحه ف . أ . كان - كالك [82، ص 97-100]:

- أسلوب شغف المربي بالنشاط الإبداعي المشترك مع التلاميذ، مما يعدّ تعبيراً عن موقف المعلم تجاه عمله ومهنته .

- أسلوب المعاملة الودية الذي يعتبر خلفية عامة ومقدمة لنجاح التفاعل بين المعلم والصف . ويلفت ف . أ . كان - كالك الانتباه نحو خطورة تحول المعاملة الودية إلى رفع الكلفة وعدم التكلف، الأمر الذي يمكن أن يلحق أضراراً بالنشاط التربوي بوجه عام . وفي هذا يقول ف . أ . كان - كالك : « ينبغي أن تكون الروح الصداقية ملائمة من الناحية التربوية ، ولا تتناقض مع النظام العام لتفاعل المربي مع الأطفال » [82، ص 98] .

- أسلوب المعاشرة عن بعد الذي هو تجسيد للأسلوب التسلطي الذي يمكن أن يؤدي إلى تغيرات في الشخصية - إلى الامتالية والإحباط ، وعدم تناسب التقويم الذاتي ، وانخفاض مستوى الطموحات . . إلخ .

أسلوب المعاشرة عن طريق التخويف والتغنيج، مما يدل على النقص المهني لدى المربي .

وعلى أساس تحليل سيطرة أحد أساليب سلوك (نشاط) المعلم المذكور يتناول ف . أ . كان - كالك ثمانية نماذج .

أساليب النشاط التربوي تبعاً لطابعه

لعل أكثر التصورات عن النشاط التربوي كملاً هو التصور الذي اقترحه أ . ك . ماركوف وأ . يا . نيكونوف [129، ص 180-190] . وكما تلاحظ المؤلفتان فإن

الأسس التالية تؤلف أساساً للتمييز بين أساليب عمل المعلم : الموصفات الجامعة للأسلوب (التوجه المفضل لدى المعلم نحو مسار عمله ونتيجته، وبسط المعلم المراحل التوجيهية والرقابية والتقويمية في عمله)؛ الموصفات الدينامية للأسلوب (المرونة، الثبات، القابلية للتحويل وغيرها)؛ المردودية (مستوى المعارف والقدرات والمهارات لدى التلاميذ، وكذلك ميلهم إلى المادة). وعلى هذا الأساس تميز الباحثان أربعة أنماط من الأساليب الفردية التي تصف المعلم المعاصر .

الأسلوب الارتجالي الانفعالي . إن ما يميز المعلمين الذين يأخذون بهذا الأسلوب هو التوجه المفضل إلى مسار التعليم . فالمعلم يقوم بشرح المادة الجديدة بصورة منطقية ومقنعة . إلا أن غالباً ما تغيب عنده التغذية الراجعة مع التلاميذ أثناء الشرح . وأثناء الاستجواب يتوجه المعلم نحو عدد كبير من التلاميذ، وبشكل أساسي نحو أولئك الأقوياء الذين يعنونه ، فيستجوبهم بوتيرة سريعة، وي طرح عليهم أسئلة غير شكلية، ولكنه قليلاً ما يمنحهم الوقت للإجابة، ولا ينتظرهم كي يصوعوا إجاباتهم بصورة مستقلة . ويتصف معلمو هذا الأسلوب بعدم كفاية التخطيط الملائم للعملية التربوية - الدراسية : لكي يفي الدرس حقه بختيار المادة الدراسية الأكثر متعة، ويترك الأقل متعة، ولكنه المهم للاختيار المستقل من جانب الدارسين . ويتمثل تعزيز المادة الدراسية وتكرارها والرقابة على معارف الدارسين بشكل غير كافٍ في نشاط المعلم الذي يتبع هذا الأسلوب . وما يميز هذا المعلم أيضاً هو الفعالية العالية، واستخدام مخزون كبير من مناهج التعليم المتنوعة . وهو غالباً ما يلجأ إلى تطبيق المناقشات الجماعية، ويستحث آراء الدارسين العفوية . ومن خصائصه أنه يتسم بالحدسية التي تتجسد في غياب القدرة المتكرر على تحليل خصائص ومردودية نشاطه في الدرس .

الأسلوب المنهجي الانفعالي . يتصف المعلمون الذين يستخدمون هذا الأسلوب بالتوجه إلى مسار التعليم ونتائجه، وبالتخطيط المناسب للعملية التربوية

- الدراسية، وبمعاليةٍ عاليةٍ وغلبةِ الحدسية على الانعكاسية بعض الشيء. والمعلم هنا، إذ يتّجه نحو مسار التعليم ونتائجه على حدّ سواء، فإنه يخطط للعملية التربوية- الدراسية، ويعمل على أن يفي المادة الدراسية حقها وفق مراحل معينة، ويتتبع باهتمام مستوى المعارف عند جميع الدارسين (الأقوياء والضعفاء على حدّ سواء). ويتمثل في نشاطه باستمرار تعزيز المادة الدراسية وإعادتها والرقابة على معارف الدارسين. وما يميز هذا المعلم هو الفعالية العالية، إذ غالباً ما يغير أنواع العمل أثناء الدرس، ويلجأ إلى تطبيق المناقشات الجماعية وهو، باستخدامه المخزن الغنيّ بالأساليب المنهجية أثناء استكمال المادة الدراسية كما هو حال المعلم الذي يستخدم الأسلوب الارتجالي الانفعالي، فإن ما يجعله مختلفاً عنه هو حرصه على تنشيط التلاميذ ليس بالتسليّة الخارجية، وإنما بإثارة اهتمامهم على نحو وطيد بخصائص المادة الدراسية ذاتها.

الأسلوب الارتجالي - الاستدلالي. إن ما يتصف به المعلمون الذين يتبعون هذا الأسلوب هو التوجه نحو مسار التعليم ونتائجه والتخطيط المناسب للعملية التربوية - الدراسية. وبالمقارنة مع معلمي الأسلوبين السابقين يظهر المعلم هنا قدراً أقلّ من الخدمة الإبداعية في انتقاء طرائق التعليم وتنويعها. وهو نادراً ما يلجأ إلى تطبيق المناقشات الجماعية، ويمتنع للكلام العموي لتلاميذه أثناء الدرس وفقاً أقلّ نسبياً مما يعطيه معلمو الأسلوب الانفعالي وهو يتكلم أقلّ وخاصة أثناء الاستجواب، مفضلاً التأثير على الدارسين بطريقة غير مباشرة (عن طريق التلقين والتدقيق... إلخ)، مانحاً إمكانية صياغة الإجابة بصورة مفصلة للمجيبين.

الأسلوب المنهجي الاستدلالي. إن المعلم الذي يُعرف بهذا الأسلوب، وهو يتوجه في الغالب إلى نتائج التعليم، ويخطط بشكل مناسب للعملية التربوية- الدراسية، إنما يكشف عن نزعة إلى المحافظة في استعمال وسائل النشاط التربوي وأساليبه. وتقترن المنهجية العالية (تنظيم التعزيز، وإعادة المادة الدراسية، ومراقبة

معارف الدارسين) مع مجموعة قليلة ومقتنة من الطرائق المستخدمة في التعليم، وتفضيل النشاط الاجتراري للدارسين، وندرة إجراء المناقشات الجماعية. ويتجه المعلم الذي يستخدم هذا الأسلوب في عملية الاستجواب إلى عدد قليل من التلاميذ، ويعطي كلاً منهم الكثير من الوقت للإجابة، ويهتم بالتلاميذ الضعاف على نحو خاص. ولعلّ الانعكاسية هي ما يميز هذا المعلم [129، ص 180-190].

ويمكن النظر إلى الوصف الذي قدمناه لأساليب النشاط التعليمي التدريسي باعتباره نموذجاً من نماذجه، يعكس خصوصية ذات هذا النشاط.



إن أسلوب النشاط التربوي هو ميزة ذلك النشاط التكاملية التي تعكس أسلوب التوجيه، وأسلوب المعاشرة، وأسلوب السلوك، والأسلوب المعرفي الذي يتبعه المعلم (المدرس)، وهو ما يعبر عنه على نحو أكثر كمالاً في الأنماط الأربعة لأسلوب عمل المعلم (أ. يا. نيكونوفا، أ. ك. ماركوفا).

الفصل الرابع

التحليل السيكولوجي للدرس (الخصبة الدراسية)

كوحدة لقدرات المعلم الانعكاسية التخطيطية

1 التحليل السيكولوجي للدرس في نشاط المربي

الوصف العام للتحليل السيكولوجي للدرس

يمكن للنشاط التربوي أن يتم، كما هو معروف، في أشكال مختلفة يحتل بينها الدرس (الخصبة الدراسية) مكانة خاصة. والدرس (الخصبة الدراسية) هو الوحدة التنظيمية الأساسية لعملية التعليم حيث يجري النشاط المشترك للمعلم والدارسين. ويعد تحليل أحد أهم أساليب وعي هذا النشاط وجعله موضوعاً من قبل المشاركين فيه، ولا سيما المعلم منهم. ولقد كرس عدد عديد من الأعمال المنهجية والتربوية والنفسية لتحليل الدرس (ت. يو. أندروشينكو، ن. ف. دوبرينين، س. ف. ايفانوف، إ. س. إينسكايا، إ. ف. كاربوف، يو. ل. لقوفا، ل. ت. أوخيتينا، إ. إ. باسوف وغيرهم). ويشدد الباحثون على تعددية موضوعات تحليل الدرس وأهمية مراعاة المعلم (المدرس) لكافة حوالب التفاعل التربوي، وخصائص ذواته ونشاطهم.

وسوف نتناول الدرس من موقع المعلم (المدرس)، ومن موقع ما يقدمه تحليل الدرس سيكولوجياً للمعلم نفسه، وكيف يؤثر إجراء هذا التحليل في رفع فعالية

النشاط التدريسي ، وكيف أنه عند ذلك تتجلى قدرات المعلم أو المدرس الانعكاسية والتخطيطية . وإن موضوعه أن تحليل أي درس يعتبر بحثاً مركباً ترتبط فيه جوانب المادة الدراسية والمنهجية والتربوية والنفسية فيما بينها ارتباطاً وثيقاً هي موضوعه أولية . هذا ويحمل تبيان أي من هذه الجوانب ، كالجانب النفسي ، مثلاً ، طابعاً شرطياً وضرورياً على الصعيد التحليلي (النظري) فقط .

وتحليل الدرس ، إذ يساعد على تحسين التدريس بصورة عامة ، فإنه يكتسي أهمية كبرى على صعيد المعرفة الذاتية والتطوير الذاتي للمعلم الذي يقود الدرس أو الحصة الدراسية في المقام الأول . ويتزود المعلم أثناء تحليل الدرس ونتيجته بإمكانية النظر إلى درسه كما لو أنه محايداً ، وإعادة النظر فيه وتقويمه بوجه عام ، وكل مركب من مركباته بوجه خاص . ويسمح تحليل الدرس سيكولوجياً للمعلم باستخدام معارفه النظرية من أجل إدراك أساليب العمل وطرائقه التي يستخدمها في التعليم وفي تفاعله مع الصف . وإن إدراك المعلم لنفسه كذات للنشاط التربوي ولسلوكه ، ولموطن الضعف والقوة عنده هو مظهر ونتيجة لما يتمتع به من انعكاسية شخصية-مادية ، وخصائص انعكاسية-تخطيطية .

وإن مادة التحليل السيكولوجي للدرس كثيرة الحدود : فثمة الخصائص النفسية للمعلم (شخصيته ، نشاطه في درس معين) ؛ وقانونيات عملية التعليم ؛ والخصائص النفسية وقانونيات شخصية المتعلم ، بل والصف بكامله (النشاط من أجل استيعاب معارف معينة ، وتشكيل القدرات والمهارات) وهي أيضاً الخصائص النفسية وقانونيات معايشة المعلم والدارسين التي تقتضيها خصوصية المادة الدراسية ، أي تلك المادة التي تنقل من جانب المعلم وتستوعب من قبل الدارسين ، وغير ذلك الكثير (ر. ف. دوبريين) [70] . ويشكل التحليل السيكولوجي للدرس الخصائص التحليلية والقدرات التخطيطية لدى المعلم ، ويطور ميله المعرفي ، ويحدد ضرورة الدراسة المستقلة للمشكلات النفسية للتربية والتعليم . وتعتبر القدرة

على القيام بالملاحظة النفسية للظواهر التربوية المعقدة وتحليلها ، والوصول إلى نتائج نفسية مسوغة ومعللة وصحيحة بالنسبة للمعلم بمثابة الوسيلة الآمنة لتطوير مهارته التربوية - المهنية .

شكل التحليل السيكولوجي للدرس

يقام وصف الشكل الأساسي للتحليل السيكولوجي للدرس على تحديد نظريّ وأوليّ للتحليل بصفته واحدة من عمليتين فكريتين أساسيتين تحدثان في تفكير الإنسان . يقول س . ل . روبنشتين إن التحليل « هو تجربة فكرية للمادة أو الظاهرة أو الموقف والكشف عن العناصر والأجزاء واللحظات والجوانب المكونة لها . وبالتحليل نستخلص الظاهرة من تلك الصلات العرضية والثانوية التي غالباً ما تقدم لنا من خلالها في الإدراك » [194، ج 1، ص 377-378] . وإن أشكال التحليل متنوعة . والتحليل عبر التركيب هو أكثر أشكاله كمالاً ، حيث « ... يسترجع التركيب الكل الذي تجزأ بالتحليل ، بإمالة اللثام عن الارتباطات والعلاقات الجوهرية إلى حد ما ، والقائمة بين العناصر التي تم إبرازها بالتحليل » [194، ج 1، ص 378] .

ويندمج المعلم خلال الدرس في علاقات متنوعة مع كل تلميذ من التلاميذ ، ومع الصف بعامّة والمادة الدراسية . وبمقتضى ذلك فالمعلم حين يرتبط بعلاقة محددة بتلك المادة الدراسية التي يستوعب الدارسون مضمونها يبدو بالسببة للمتعلّمين بصفات وخصائص جديدة كمعلم (عندما يقوم شرح المادة الجديدة) ، ومحاور ممتع (عندما ينظم الموقف الاتصالي ، وموقف المعاشرة) . وكباحث (عندما يقوم بحل المسألة بمشاركة الدارسين) ، وكمنفذ (حيثما ينشد ويغي أثناء تعليم أطفال ما قبل المدرسة أو التلاميذ الصغار) . وبحكم العلاقات الجديدة التي يندمج المعلم فيها ، فكأنما « ينضج » منه مضمون جديد : مادي ، شخصي ، ذهني ، نشاطي ، سلوكي .

و«مركبات» نفسية للدرس تخضع للتحليل السيكلولوجي فإنه يتم في المقام الأول تناول ذاتين نشيظتين للعملية الدراسية-المعلم والتلاميذ، والمادة الدراسية التي تتوسط علاقتهما المتبادلة، وعملية التفاعل التي توحد كافة الجوانب (التعاون، المعاشرة). ولما كان الدرس يثل منظومة كاملة، فإن مركباته مرتبط بعضها ببعض ويتوقف بعضها على بعض. ويمكن أن تبرز (التحليل) وتعرض عبر تناسب بعضها مع البعض الآخر (التركيب). وعلى هذا النحو يمكن تصور التحليل السيكلولوجي للدرس على شكل تحليل عبر التركيب. ومن المهم أن يوجه الاهتمام إلى هذا لأنه ما إن يقوم الإنسان بالكشف عن منظومة العلاقات والصلات التي يوجد فيها موضوع التحليل، حتى يشرع بملاحظة وإظهار وتحليل علامات هذا الموضوع الجديدة والتي لا تزال مجهولة. وعلى العكس أيضاً فظالما أنه لم يبدأ نفسه بالكشف عن منظومة تلك الارتباطات، فإنه لا يولي أي اهتمام بالصفة الجديدة واللازمة لحلها حتى ولو أوحى له بها وتمت الإشارة إليها مباشرة (أ. ف. بروشلينسكي).

ومن شأن هذا الشكل من التحليل عبر التركيب الذي يعكس تنوع الصلات المتبادلة بين مركبات الدرس أن يساعد على معرفة أعمق من جانب المعلم باللمحظات النفسية المعقدة التي ينطوي عليها التعليم والتدريب. وفي مجرى التحليل السيكلولوجي للدرس تتجلى وتتشكل في الآن ذاته لدى المعلم القدرة التحليلية اللازمة إلى حد ما لأدائه الناحح للوظيفة المعرفية (البحثية) الموكلة للنشاط التربوي، والتي سبقت الإشارة إلى أهميتها. وحينذاك تحدد القدرة التحليلية للمعلم بمجموعة كاملة من صفاته النفسية-العردية التي يمكن أن نورد من بينها، على سبيل المثال، إمكانية الملاحظة والتحليل وشبه الاستقلالية وإمكانية العقل النقدي. ويساعد تحليل الدرس بالذات على تشكل هذه الصفات وتطورها لدى المعلم باعتبارها وسيلة ناحجة لرفع التربية-المهنية. وهو يعتبر وسيلة أكثر فعالية لكي يعي المعلم نشاطه التربوي الداتي ويدرك ما يفلح فيه، وما لا يصح عنده في عملية التدريس، أي إنه وسيلة «الانعكاسية التربوية».

ويجري تحليل الدرس في الغالب الأعم من مواقع نفسية للمبدأ الأساسي للمدرسة السيكولوجية الوطنية، وهو مبدأ التعليم المطور والمربي، وبالتالي فإن الدرس يعالج من هذه المواقع أيضاً. وللايضاح نعرض فيمايلي المعالجة المستفيضة للدرس كما قدمته ل. ت. اوخيتينا.

«1- يقدم الدرس ليس من أجل الدرس ذاته، وإنما من أجل التأثير على شخصية التلميذ، وليس من أجل «اجتياز» مسائل أو أسئلة ما من المنهج، بل من أجل أن تتشكل على معطيات هذه الأسئلة المنهجية صفات عقلية وخلقية وإرادية معينة وسواها من صفات الشخصية.

ومن الضروري أن يقترن التأثير عبر الذكاء على الإحساس (المعتقد) والتأثير عبر الإحساس على الذكاء (الايحاء). ويتعين على عملية التعليم أن تحمل تغيرات ليس إلى مجال ذكاء التلميذ فحسب، بل وإلى التطور النفسي لشخصيته بشكل عام. فالتعليم لن يكون مطوراً ما لم يحمل التغيرات إلى بنية الشخصية.

2- لا تحدث التغيرات في بنية الشخصية إلا في حالة ما إذا قام التلميذ بالفعل بجاء الدافع الداخلي. فالفعل الذي يستوعب بالإكراه يقوض حالما تتغير الشروط. والفعل الذي يستوعب عن طريق الدافع الداخلي يبقى في ظل الشروط المتغيرة، ذلك لأنه يدخل في بنية الشخصية. ومن هنا ينتج أنه لا التأنيب على الكسل، وإنما استشارة الفعالية المعرفية والميول، ولا العقاب على عدم تنفيذ المطالب، بل تنظيم نشاط الدارسين كيما تصبح مطالب المعلم دوافع داخلية للأولاد أنفسهم.

3- من غير الممكن عزو التعليم المربي إلى اللحظات المربية من الدرس. ويجب على جميع لحظات الدرس أن تكون في جوهرها مربية. وعلى الهدف النفسي المحدد أن يكون مركز التنسيق بين كافة الوسائل التربوية للدرس وأشكاله ومناهجه.

4- ولعل المركب المركزي لأي درس هو تنظيم النشاط المعرفي للدارسين .
ويعتبر التفكير والتخيل العمليتين المعرفيتين الرئيسيتين . وعلى أساس النشاط
التحليلي- التركيبي بوساطة هاتين العمليتين يجري تشكيل المعارف والقدرات
العقلية، ويبحث المسائل الإشكالية وحلها المبدع .

ويعتبر التنظيم السليم لإدراك الدارسين وذاكرتهم وانتباههم، وإقامة مواقف
وحالات محددة شروطاً لازمة للعمل المنتج للتفكير والتخيل .

5- لا يتعلق نجاح التعليم بالعوامل الخارجية-مضمون الدرس، وتطوير
الطرائق، ومهارات المعلم . إلخ- فقط وإنما بالشروط الداخلية أيضاً- الخصائص
النفسية- الفردية للدارسين- [129، ص 82 - 83] .

إن معالجة الدرس على نحو ما ذكر لا تعكس مبدأ التعليم المطور بصورة وافية
وكاملة فقط، بل وتثبت إشكاليته واندفاعيته وضرورة أخذ الخصائص الفردية
للمتعلمين بالحسبان .

ثلاث خطط للتحليل السيكولوجي للدرس

لعل بالإمكان عند الحديث عن التحليل السيكولوجي للدرس كظاهرة بوجه
عام رسم حدود ثلاث خطط له بدقة . وتتمثل الخطة الأولى في التحليل
السيكولوجي الذي يتعلق بتربية الدارس وتطوير شخصيته، وتشكيل فكره العلمي
وصفاته الخلقية في عملية التعليم . وتدخل هذه الخطة جزئياً في الاختيار التربوي
للدرس، حيث يتم النظر بوجه عام في مدى تناسبه مع الأهداف التكوينية العامة
والتربوية للتكوين المعاصر . ومن الواضح أنه من الضروري في السياق العام
لإصلاح عملية التكوين تعزيز الجانب التربوي للتعليم بالذات بعد إدخال دائرة
أوسع من المسائل ذات الصلة بتربية التلميذ بصفته شخصية والقيام ببحثها بصورة
مفصلة لدى التحليل السيكولوجي للدرس . ويصبح التحليل السيكولوجي للتأثير

المقنع للمعلم على تشكيل المواقف الاجتماعية الايجابية والموقع الاجتماعي الحيوي للتلميذ واستعداده للدفاع والذود عن معتقداته أمراً حيوياً. والمهم هنا هو التحليل السيكولوجي لعملية تربية الشعور بالمسؤولية، والاستعداد للتعاون؛ وشروط تكوين الجماعات الدراسية السليمة خلقياً، التي يوحدها الهدف الهام اجتماعياً كمجموعات من الطراز الرفيع.

وترتبط الخطوة الثانية ارتباطاً وثيقاً بالاختيار المنهجي للدرس: التدليل على أهدافه ومضمونه وتنظيمه. إلخ. وإبان التحليل ينظر إلى أي حد يناسب الدرس مستوى إعداد الدارسين وتطورهم العقلي. وتحلل الطبيعة النفسية لاستيعاب المادة الدراسية، وتطور الفعالية العقلية لدى الدارسين أثناء العملية الدراسية، ومدى تناسب الأساليب والطرائق المستخدمة في العمل مع خصائص الدارسين العمرية والنفسية-الفردية. إلخ.

وتملك الخطوة الثالثة لتحليل الدرس مرسلين إليهما: أولهما هو التلميذ وحاجته الاتصالية-المعرفية، وشروط تشكلها وتطورها؛ وخصائص نشاطه الفكري-الكلامي، وقدراته الاتصالية، وخصائصه النفسية-الفردية. إلخ، أي التلميذ بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي والمعايشة التربوية مع غيره من التلاميذ، ومع معلمه. والتحليل السيكولوجي للدرس هو، في نفس الوقت، أداة ووسيلة لتطوير النشاط التربوي للمعلم، الأمر الذي يحمل أهمية خاصة في ظل شروط المدرسة المعاصرة. ولذا فإن المرسل إليه الثاني هو المعلم ذاته. وفي هذه الحالة من التحليل السيكولوجي للدرس يسري تأثير آلية الانعكاسية، أي الوعي والإدراك وتحرير محضر عن العالم الداخلي للإنسان (الدوافع، الحالات، اتجاه الشخصية، مستوى الطموحات، جريان النشاط الذاتي، نجاح هذا النشاط. إلخ). وجدير بالملاحظة أن «الانعكاسية التربوية» ترتبط بالوعي الذاتي المهني للمعلم بوصفه ذاتاً للنشاط التربوي، وشخصية، وبوصفه مسؤولاً عن تربية أناس آخرين وتعليمهم.

موضوعات التحليل السيكلوجي للدرس

الدوافع إلى النشاط التربوي الخاص هي، في المقام الأول، موضوعات الانعكاسية أثناء التحليل السيكلوجي للدرس. ويبين الباحثون أن المعلمين، إلى جانب الدوافع الايجابية والاجتماعية الهامة (الرغبة في العمل مع الشبيبة والأطفال، وفهم الأهمية الاجتماعية لعملهم. إلخ) يسترشدون بالدوافع المرتبطة بتأثير الظروف الخارجية (إمكانية الإنشغال بأي مادة، كالرياضيات واللغة الأجنبية، مثلاً، والميل نحو العمل الذهني. إلخ) وليس بالنشاط التربوي ذاته. وهكذا فالإجابة على السؤال الذي يطرحه المعلم على نفسه: «من أجل ماذا أقوم بهذا النشاط» يمكن أن تؤثر بصورة ايجابية في طابع أدائه، وتحسين فعاليته. وبالإضافة إلى ذلك فإن من المهم أن يعي المعلم طابع العملية التربوية ذاتها، أي الوظائف التي تنعكس في البرنامج المهني للمعلم. وإليها تنتمي في المقام الأول، كما سبق الإشارة. مجموعة من الوظائف البنوية-العملية (الوظيفة الإنشائية- التخطيطية، الوظيفة التنظيمية، الوظيفة التعليمية-الاتصالية، الوظيفة البحثية).

ولا تقل استجابة المعلم الانفعالية الخاصة لمسار نشاطه ونتيجته في الصف بصفته موضوعاً للتحليل السيكلوجي أهمية عما سبق. فالمعلم، بكلمات أخرى، يمكن أن يعي خلال هذه العملية تلك الحالة الانفعالية التي تنشأ لديه كاستجابة على نشاط الدارسين الذي يوجهه. والاستجابات الانفعالية الايجابية، كما هو معروف، تعزز هذا النشاط، في حين أن السلبية منها تهدمه وتشلّه.

وعندما تبرز نتائج النشاط التربوي كموضوع للانعكاسية في مجرى التحليل السيكلوجي، فإن ما يقصد في المقام الأول هو إدراك المعلم لجوانب القوة ومواطن الضعف في نشاطه. وما يلاحظ أثناء ذلك هو «أن المعلمين كثيراً ما يحللون دروسهم الفاشلة بصورة دقيقة: 98 من 100. ولم يثبت أسباب النجاح سوى اثنين

منهم، وهما لم يتوصلا إلى ذلك إلا بعد خبرة 15 عاماً في العمل، عندما وضعاً نصب أعينهما مهمة البحث عن قانونيات الدرس الناجح» [23]، ص 43].

وعند الحديث عن تحليل المعلم لنشاطه الخاص فإن من الضروري التأكيد أن من المهم بشكل خاص ضمن خطة تطوير المهارة التربوية عنده أن يقوم بتحليل الدرس في خطط زمنية شتى، وعلى مختلف مستويات الإعداد له وإجرائه.

2 مستويات (مراحل) التحليل السيكولوجي للدرس

التحليل السيكولوجي التمهيدي

يمكن لخطط التحليل وموضوعاته أن تكون مرتبطة بمختلف أشكال نشاط المعلم: بالتحضير للدرس، وإجراء الدرس، واختياره التحليلي، وتقييم المعلم نفسه للدرس المنجز. وتبعاً لذلك يمكن تمييز ثلاثة مستويات للتحليل السيكولوجي للدرس: التمهيدي، والجاري، والاسترجاعي (إ.أ. زيمنيايا، إ.س. إيلينسكايا).

يتم التحليل السيكولوجي التمهيدي للدرس في مرحلة تحضير المعلم للدرس. وفي هذه المرحلة ينشأ لدى المعلم في البداية «شكل-خطة» (في مصطلحات ف.أ. أرتموف) الدرس المقبل الذي لا يزال ذهنياً و«غير محدد الصفات»، وبلا حدود زمنية ومكانية. ومن ثم تحل في نشاط المعلم مرحلة هامة من التحليل الشامل والدقيق لما هو مرتبط بالدرس القادم: المادة الدراسية التي ينظر فيها المنهج مسبقاً، والأهداف والمهام المطروحة، ومناهج التعليم وأساليبه وطرائقه المختارة، وكذلك الشروط التي يخطط في ظلها إجراء الحصة الدراسية (المجموعة المحددة من الدارسين، الزمن، المكان... إلخ). ومن خلال هذا التحليل يعد المعلم خطة أو ملخصاً لدرسٍ محددٍ تماماً ولذلك «الشكل-التنفيذ» (في مصطلحات ف.أ. أرتموف) الذي ينبغي إنجازه.

وعندما يقوم المعلم بتحليل الدرس بصورة تهيئية، فإنه يستخدم المعارف النظرية التي يستمدّها من مجال علم النفس العام وعلم النفس النمائي وعلم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي وعلم نفس تعليم المادة الدراسية (الرياضيات، الأدب... إلخ). وفي هذه المرحلة تعترض سبيل المعلم مشكلات نفسية أساسية تتعلق بتنظيم العملية الدراسية. ولعلّ حلّ هذه المشكلات مرتبط باعتبار أنّ «التعلّم بصفته استيعاباً مبدعاً واكتساباً للمعارف يناط بعوامل ثلاثة: بماذا يعلمون، وبمن وكيف يعلم، وبمن يعلمون» [97، ص 152]. ويعدّ تحليل ومراعاة هذه العوامل تلك الوسيلة الفعّالة التي تضمن إنتاجية الدرس ونجاحه.

والعامل الأول الذي يؤثر في عملية التعليم هو المادة الدراسية وخصوصيتها. فخصوصية اللغة الأجنبية كمادة دراسية، مثلاً، تكمن في أنها تبدو بمثابة هدف ووسيلة للتعليم في نفس الوقت. فإذا كان الدارس يتقن جميع المواد الدراسية الأخرى بوساطة اللغة الأم كأداة، فإنه لدى إتقان اللغة الأجنبية تظهر مشكلة الاستيعاب التدريجي والموجه من الخارج لوسائل وأساليب أكثر سهولة من أجل استيعاب وسائل وأساليب أخرى أكثر تعقيداً.

ويتمثل العامل الثاني الذي يؤثر في استيعاب المعارف في خصائص شخصية المعلم النفسية-الفردية والمهنية. ومعروف أن العمل التربوي يفرض مطالب جمّة على شخصية المعلم وقدراته التربوية (التعليمية، الأكاديمية، الإدراكية، الكلامية، التنظيمية، القيادية، الاتصالية... إلخ). ومع هذا فالمادة الدراسية ذاتها تؤثر في أهمية هذه الصفات التربوية أو تلك، حين ترفع قيمتها وتحلها المكانة الأولى. وللمثال فإن أكثر الأمور قيمة بالنسبة لمدرس اللغة الأجنبية، في رأي الطلاب، هي الصفات الاتصالية، والعلاقة الحسنة بالمجموعة، والمناخ الانفعالي الإيجابي ضمن الجماعة، بينما يكون من المهم بالنسبة لمدرس الفيزياء أو الرياضيات أن يتمتع بتفكير منتج ومبدع.

وأخيراً فإن العامل الثالث يتجسد في شخصية المتعلم وصفاته العمرية والنفسية-الفردية، وتطوره العقلي، وتنظيمه الانفعالي- الإرادي، واستعداداته وميوله، وعلاقته بالتعلم، وخصائص استيعابه للمادة الدراسية. ونشير إلى أن تأثير هذا العامل يتجلى في جميع المركبات النفسية للاستيعاب، والتي هي، حسب ن. د. ليفيتوف: (1) علاقة الدارسين الايجابية بالتعلم، (2) التعرف الحسي المباشر على المادة، (3) التفكير كمعالجة حيوية للمادة التي تم تلقيها، (4) تذكر وحفظ المعلومات التي تم تلقيها ومعالجتها.

ولعل اللغة الأجنبية باعتبارها مادة دراسية، على سبيل المثال، تخلف بصمتها الخاصة على أهمية العمليات المعرفية النفسية لدى الدارسين. ففي عمليات الحس والإدراك تحتل الحساسية السمعية والحركية التمييزية جانباً كبيراً من الأهمية. فاللغة الأجنبية تفرض مطالب كبيرة على الذاكرة الفعالة وطويلة الأمد (الدائمة) عند الدارسين. وتحمل الانفعالات الايجابية التي تظهر أثناء دراسة اللغة الأجنبية أهمية خاصة. كما أن إتقان هذه المادة الدراسية يستدعي تنظيم الانتباه والإرادة عند الدارسين إلى حد كبير (إ. ف. كاربوف).

والمهم لدى التحليل التمهيدي للدرس المخطط ربطه بمجموعته المحددة التي يعرف المعلم خصائصها. وبقدر ما يستعمل المعلم المعارف المهنية بوعي وبصورة موجهة للتدليل على الدرس القادم، وبقدر ما يكون التحليل الذي يجريه لكل ما يخطط أن يقوم به في الدرس أعمق وأكمل، وبقدر ما يكون عدد لحظات الدرس القادم الذي يتنبؤ به على جانب كبير من الدقة، بقدر ما تكون المفاجآت التي تنتظره أقل، وبقدر ما يشعر بثقة أكبر. وكل ذلك يعتبر ضماناً لنجاح الدرس. ويقام التحليل التمهيدي على القدرات المخططة ويوظفها ويطورها.

التحليل السيكلوجي الجاري

يقوم المعلم بالتحليل السيكلوجي الجاري في موقف تربوي محدد من الدرس. ومما لاشك فيه أن فعالية الدرس تتحدد إلى درجة كبيرة بدقة التحضير له

وصحة تخطيطه . وزيادة على هذا فالموقف التربوي المحدد الذي ينشأ أثناء الدرس يحمل في طياته الكثير من المفاجآت والمصادفات . ويُناط نجاح الدرس كذلك إلى حد كبير بسرعة استجابة المعلم ، وقدرته على تحليل الوضع الناشئ والتوجه فيه مغيراً أثناء ذلك وبمرونة خطة الدرس تبعاً للموقف . ولعل القدرات التربوية التي سنأتي على ذكرها لاحقاً يمكن ، في رأي بوزدنياكوف وأ. أ. ديركاج ، أن تساعد المعلم ليس على التحليل فحسب ، بل وعلى مراقبة عملية التكوين أثناء الدرس . وهذه القدرات هي :

- 1- رؤية ما إذا كان الصف مستعداً للدرس .
- 2- الإشراف على النظام أثناء الدرس .
- 3- ملاحظة الحالة النفسية-الجسمية للأطفال .
- 4- إدراك استجابة الأطفال على أسئلته .
- 5- الإصغاء باهتمام إلى إجابات الدارسين .
- 6- إبقاء الصف بأكمله في حقل الرؤية دوماً .
- 7- تنظيم متابعة الدارسين لإجابات زملائهم والمادة الدراسية .
- 8- إدراك الاستجابة على شرحه .
- 9- إدراك الاستجابة على أسئلته .
- 10- ملاحظة خصائص النشاط الدراسي للمصف (للمفصل) بوجه عام (وتبرة العمل ، الصعوبات ، عمق استيعاب المادة ، الأخطاء النموذجية) .
- 11- ملاحظة ومراعاة خصائص النشاط الدراسي لبعض مجموعات الدارسين (الأقوياء ، المتوسطين ، الضعاف) ، وإدراك المادة ، والقدرة على استخدام المعارف في الممارسة العملية بصورة مستقلة ، ووتيرة العمل .

12 - ملاحظة خصائص النشاط الدراسي لبعض الدارسين ، وحجم المعرفه ونوعيتها، ووجود القدرات والمهارات المتعلقة بالمادة، ونوعية الأعمال المنجزة، وخصائص النشاط المعرفي، والتقدم في الدراسة .

13- ملاحظة الخصائص التي يتسم بها بعض الدارسين : خصائص السلوك والكلام والاستعداد والقدرات والميول وحركة التطور .

14- مراقبة سلوكه وكلامه الذاتيين .

15- ملاحظة العلاقة المتبادلة بين نشاطه ونشاط الدارسين .

16- مراقبة سير الدرس .

17- توزيع الانتباه أثناء الملاحظة على عددٍ من الموضوعات [177]، ص 76 - 77].

وتبدو هذه القدرات بمثابة موضوعات للتحليل السيكلولوجي الجاري للدرس . ومن الواضح أن هذا التحليل هو نشاط معقد ذو صلة بالعديد من العوامل . ويتطلب هذا النوع من التحليل مستوى كافياً من استخدام المعارف السيكلولوجية، مما يسمح للمعلم باتخاذ الإجراءات الصحيحة في المواقف التربوية المعقدة إلى حد ما، والتي لا يمكن التنبؤ بها مسبقاً، وفي ظل شروط نقص الوقت، وعند توجيه الوعي نحو إنجاز النشاط التربوي الأساسي . وتتحدر القدرة على القيام بالتحليل الجاري للدرس دليلاً على المهارة التربوية - المهية للمعلم . وما يدعو للأسف هو أن الدراسات تبين أن 17 معلماً فقط من 100 يظهرون القدرة على تحليل الدرس خلال سيره، وإعادة بنائه تبعاً للهدف المرسوم [123، ص 83]. والواقع أن هذا هو الجانب الأكثر تعقيداً من النشاط التربوي الذي ينبغي تعليمه خصيصاً للمعلمين . ويتطلب التحليل الجاري للدرس الذي يتضمن تثبيت تناسب أو عدم

توافق «الشكل - الخطوة» و«الشكل - التنفيذ» اتخاذ قرار جديد، وتصحيح برنامج الأفعال وتنفيذه. ويبنى هذا التحليل على آلية الانعكاسية الشخصية والمادية المعدة سلفاً، والتي ينبغي أن تكون مباشرة وسريعة جداً. ويقتضي مستوى رفيعاً من تطور القدرات الانعكاسية - الإدراكية والإمكانات المناسبة.

التحليل السيكلوجي الاسترجاعي

يرتبط التحليل السيكلوجي الاسترجاعي بالمرحلة المنجزة من نشاط المعلم لتنظيم الدرس وإجرائه. ومن الصعب المبالغة في تقويم دور هذا التحليل. وتسمح مقارنة مشروع الدرس أو خطته بتطبيقه للمعلم بتقويم صحة ما اختاره من مقدمات نظرية كأساس للدرس، وإظهار مزاياه ونواقصه، ورسم الطريق لاستبعاد الجوانب الضعيفة مع الاحتفاظ بالجوانب القوية وتحسينها، وتبيان الخروج عن الخطوة. وبكلمات أخرى فإن هذا التحليل يتيح للمعلم فهم أسباب تغير سير الدرس (الايجابية أو السلبية): هل المعلم ذاته هو المذنب أم التلاميذ أم الموقف؟.

والتحليل الاسترجاعي، إذ يجمع في ذاته نتائج التحليل السيكلوجي التمهيدي والجاري، ويستكمل تنظيم الدرس المحدد وإجرائه، فإنه يمثل في ذات الوقت نقطة الانطلاق نحو الدرس التالي بتحضيره مرحلته الأولى، وباعتباره همزة الوصل التي تساعد على إدراك المعلم لـ«سلاسل» الدروس التي يؤلفها. وبوسعنا التأكيد على أنه بقدر ما يتبين المعلم درسه بوعي وموضوعية مثبتاً أسباب نجاحه أو إخفاقه، بقدر ما سوف يخطط للدروس اللاحقة ويطبقها بصورة تامة. وإن التحليل الاسترجاعي غير مقيد بالزمن، ويسمح بأخذ حجم كبير من المعلومات بعين الاعتبار، واتخاذ القرار السليم حين يتفحصه ويصححه.

وإننا، إذ نشير إلى أهمية كل من مستويات التحليل السيكلوجي للدرس في تكوين المهارة التربوية للمعلم، نشدد على أن التحليل السيكلوجي الاسترجاعي،

رغم أنه لا يستدعي إلا القليل من الصعوبات لدى المعلم، يعتبر في الوقت ذاته نوعاً معقداً إلى حد كبير من التحليل. فهو يشترط الكشف عن جميع الصلات، والوقوف على علاقات السببية - النتيجة ضمن الدرس، وعلى المستوى الرفيع من القدرات والإمكانات الانعكاسية التحليلية، ويُعد أداة ووسيلة لتطويرها. وهذا المستوى من التحليل فعال على صعيد التصور المنظم للمعلم عن نشاطه بإتاحة الفرصة أمامه لمقارنة نتائج التحليل التمهيدي والتحليل الجاري.

وسوف نتناول بالتفصيل مضمون التحليل السيكولوجي الاسترجاعي للدرس ونشير في المقام الأول إلى أنه يتطلب تنظيمًا منطقيًا محددًا لمادة التحليل وللمخطط المحدد الذي يؤلف بالنسبة للمعلم موجهاً من نوع خاص لا يسمح لأفكاره بأن «تنزلق على سطح الوقائع وتنتشر في مختلف الاتجاهات» (س. ف. ايفانوف).

3 - مخطط التحليل السيكولوجي للدرس

موضوعات التحليل ومخطط دراستها

لقد أودع في نظرية علم النفس التربوي والممارسة العملية النفسية - التربوية عدد عديد من مخططات التحليل السيكولوجي للدرس (ن. ف. دويرنين، ف. أ. سلاتنين، ن. ف. كوزمينا، ل. ت. اوختينا، س. ف. ايفانوف، إ. أ. زيمنيايا، إ. س. ايلينسكايا وآخرون) التي أقامها الباحثون على أسس مختلفة. وسوف نتناول المدخل إلى التحليل السيكولوجي للدرس الذي اقترحه ل. ت. اوختينا على أساس المادى والمفاهيم الأولية للتعليم المطور الذي تحدد بتطبيقه البنية المتشعبة لموضوعات التحليل السيكولوجي للدرس (المعلم، التلميذ، تنظيم الدرس...) [159]. وكمثال على ذلك نعرض موضوعين للتحليل: تنظيم الدرس، وانتظام التلاميذ.

تدرج ل. ت. اوختينا في تنظيم الدرس : 1) التنظيم الذاتي للمعلم، ويشمل : (أ) المزاج العملي المبدع، ب) الاتصال السيكولوجي بالصف . 2) تنظيم النشاط المعرفي للدارسين من قبل المعلم، ويشمل : أ) تنظيم الإدراك والملاحظة، ب) تنظيم الانتباه، ج) تدريب الذاكرة، د) تشكيل المفاهيم، هـ) تطوير التفكير، و) تربية التخيل، ز) تشكيل القدرات والمهارات.

والموضوع الثاني الذي يدخل في بنية التحليل، حسب ل. ت. اوختينا، هو انتظام الدارسين أنفسهم، أي 1) مستوى التطور العقلي لدى الدارسين، 2) علاقة الدارسين بالدراسة، 3) التنظيم الذاتي للعمل الذهني، 4) مستوى التحصيل الدراسي. والباحثة محقة حين تشدد على أن التعليم يجب أن يحدث تغيرات ليس في المجال العقلي للتلميذ فقط، بل وفي تطور شخصيته. فالتعليم يكون مطوراً إذا ما عمل التلميذ من تلقاء نفسه.

وفي الخطة العامة لإجراء تحليل الدرس تبرز المؤلفة خمساً من نقاط الاستناد : الهدف النفسي من الدرس، وأسلوب الدرس، وبصورة أدق أسلوب نشاط المربي، وتنظيم النشاط المعرفي للدارسين، وانتظام الدارسين، ومراعاة الخصائص العمرية للدارسين. وبهذه النقاط الخمس يتمكن المربي من أن يجري تحليلاً كلياً وجزئياً للدرس، أي تحليل أكثر أجزائه أهمية بالنسبة للموقف المحدد. وسوف نتناول هذا المدخل بالتفصيل على أساس معطيات تحليل أسلوب الدرس وتنظيم النشاط المعرفي للدارسين.

تري ل. ت. اوختينا أن أسلوب الدرس كموضوع للتحليل يقضي بالإجابة على سؤاليين. السؤال الأول : إلى أي حد يستجيب مضمون الدرس وبنيتة لمبادئ التعليم المطور. ومنها على وجه الخصوص :

«أ) علاقة حمولة ذاكرة الدارسين وتفكيرهم.

- ب) علاقة نشاط الدارسين الاسترجاعي ونشاطهم الإبداعي .
- ج) علاقة استيعاب المعارف بصورة جاهزة (من كلمات المعلم والكتاب المدرسي والكتب الايضاحية . . إلخ) ومن خلال البحث المستقل .
- د) ما هي حلقات التعليم الإشكالي - الابتكاري التي تنفذ من قبل المعلم ، وما هي الحلقات التي ينفذها الدارسون (من الذي يطرح المشكلة ، من الذي يصوغها ، من الذي يحلها) .
- هـ) علاقة الرقابة على نشاط التلاميذ وتحليله وتقويمه مما يقوم به المعلم والنقد المشترك لتقويم الدارسين ورقابتهم وتحليلهم الذاتيين .
- و) علاقة حث الدارسين على النشاط (التعليقات التي تستدعي الإحساس الايجابي جراء العمل المنجز ، الحالات التي تستحث الميل ، الجهد الإرادي لتجاوز الصعوبات . . إلخ) والإكراه (التذكير بالعلامة ، الملاحظات اللاذعة ، التوبيخ . . إلخ) .
- والسؤال الثاني الذي ينبغي تحضير الإجابة عليه أثناء تحليل الأسلوب هو :
- ما هي خصائص التنظيم الذاتي عند المعلم ، أي :
- «أ) تحضير المعلم للدرس (درجة إتقان مضمون الدرس وعناصره ، درجة وعي الهدف النفسي والاستعداد الداخلي لتحقيقه .
- ب) المزاج العملي للمعلم في بداية الدرس وخلال إنجازه (التأهب ، تطابق الحالة النفسية مع موضوع الدرس والهدف النفسي منه ، الحماسة ، الثبات في تحقيق الهدف المرسوم ، المدخل المثالي إلى كل ما يحدث ، حضور البديهة التربوية وغيرها) .
- ج) لباقة المعلم التربوية (حالات ظهور اللباقة التربوية ، أو على العكس ، عدم اللباقة) .

(د) المناخ النفسي داخل الصف (كيف يحافظ المعلم على جو البهجة والمعايشة الصادقة مع الأولاد وبعضهم مع بعض ، المناخ العملي أو العلاقات الأخرى) «[159، ص 84-85].

ويكتسي مخطط تحليل تنظيم النشاط المعرفي للدارسين الذي يقترح على المعلم الإجابة على سؤال حول الحد الذي كانت توفر فيه الشروط من أجل العمل المنتج للتفكير والتخيل أهمية كبرى . ومن هذه الشروط على نحو خاص :

(أ) كيف وفق فيما هو مطلوب من اختيار وتمهم وكلية إدراك التلاميذ للمواد المدروسة ، وكيف ساعدهم في تمييز العلامات الثابتة عن العلامات المتحركة .

(ب) ما هي المواقف (الحالات) التي استخدمها وبأي شكل (إقناع ، إحاء) .

(ج) كيف وفق في تثبيت انتباه الدارسين وتركيزه .

(د) ما هي أشكال العمل التي استخدمها من أجل تنشيط ما في ذاكرة الدارسين من معارف تم استيعابها سابقاً ، وتعتبر ضرورية من أجل فهم المادة الجديدة (الاستجواب الفردي ، الموار مع الصف ، تمارين للمراجعة وغيرها) .

ويقتضي تنظيم نشاط التفكير والتخيل عند الدارسين خلال تشكيل معارف وقدرات جديدة الإجابة على الأسئلة :

(أ) على أي مستوى تشكلت معارف الدارسين (على مستوى التصورات الحسية - المشخصة ، على مستوى المفاهيم ، على مستوى الأشكال التعميمية «على مستوى الاكتشاف» ، على مستوى استنتاج الصيغ . . إلخ) .

(ب) على أية قانونيات نفسية لتشكل التصورات والمفاهيم ومستويات الفهم وإيجاد أشكال جديدة اعتمد المعلم في تنظيم نشاط التفكير والتخيل عند التلاميذ .

ج) بمساعدة أية طرائق وأشكال في العمل تمكن المعلم من تنشيط التفكير وحفز استقلاليته عند الدارسين (نظام الأسئلة، خلق مواقف إشكالية، مستويات مختلفة من الحل الإشكالي - الابتكاري للمسائل، استخدام مسائل بمعطيات ناقصة أو زائدة، تنظيم العمل البحثي، الاستقصائي أثناء الدرس... إلخ).

د) ما هو مستوى الفهم (الوصفي، المقارن، التفسيري، التعميمي، التقويمي، الإشكالي) الذي أمكن للمعلم أن يحرزه لدى الدارسين، وكيف أشرف، تبعاً لذلك، على تشكل المعتقدات والمثل عندهم.

هـ) ما هي أنواع العمل الإبداعي التي استخدمت في الدرس، وكيف أشرف المعلم على التخيل المبدع عند الدارسين (توضيح موضوع العمل والهدف منه، وشروط أدائه، وتعليم اختيار المادة وتنظيمها، وكذا معالجة النتائج وإعطاء العمل شكله النهائي) [159، ص 85 - 86].

ويجب تحليل انتظام الدارسين على سؤال حول ما يميزه المعلم من مجموعات الدارسين حسب مستوى تحصيلهم الدراسي، وكيف يؤلف بين العمل الجبهوي في الصف مع الأشكال الجماعية والفردية للحصص الدراسية. ويتعين على المعلم أن يراعي الخصائص العمرية والنفسية - الفردية للدارسين ليس أثناء تحديد الهدف وأسلوب الدرس فقط، وإنما لدى تنظيم النشاط المعرفي للدارسين أيضاً خلال المدخل التفريقي إليهم في عملية التعليم، وتشكيل الخصائص الشخصية والنشاطية والعقلية للدارسين.

ومن الجلي أن الإحاطة بجميع الموضوعات الأساسية في التحليل السيكولوجي للدرس من نواحيها كافة هي مهمة عسيرة في كل موقف من مواقفه المحددة، ولكن تصورهما كمنظومة كاملة هو أمر لا مندوحة عنه مع مراعاة خصوصية المادة الدراسية أثناء ذلك.

الخطط العام لدراسة الدرس

يتيح تعميم مخططات التحليل السيكولوجي للدرس التي اقترحها العديد من الباحثين إمكانية تحديد النموذج العام لذلك التحليل على أساس مدخل النشاط . وتندرج في المخطط الخطط التالية في البحث : ذوات النشاط ونشاطهم وتعاونهم .

الخطوة الأولى ، هي الوصف النفسي لخصائص إلمام الدارسين باللغة الأجنبية باعتبارها مادة دراسية ، ويجري التحليل في هذه الخطوة من قبل المعلم كإجابة على الأسئلة التالية : ما هي خصائص الإلمام بالنشاط الكلامي بلغة أجنبية؟ وما هو طابع تطور الأفعال الكلامية التي تندرج فيه ، والوسائل اللغوية (النحوية ، القاموس اللغوي ، الصوتية) في التعبير عن الفكرة وأساليب تشكيلها وصياغتها؟ وما هو طريق تطوير الآليات العملية لهذا النشاط؟ وعند تحليل الدروس يراعي المعلم قانونيات الاستيعاب (استيعاب المادة) بكافة حلقاته ، وتحسين المهارات ، وتطوير الخصائص الاتصالية عند الدارسين . . إلخ .

الخطوة الثانية ، هي الخصائص النفسية لشخصية معلم اللغة الأجنبية : الاتجاه الشخصي العام والتربوي - المهني للمعلم وتحليله أثناء الدرس ، والخصائص التربوية العامة والخاصة لمعلم اللغة الأجنبية وتحليلها أثناء الدرس ، والخصائص النفسية الفردية للمعلم ، والجانب الانفعالي ، والقلق ، والتقويم الذاتي . . إلخ وتحليلاتها أثناء الدرس ، وخصائص نشاطه .

الخطوة الثالثة ، وتتمثل في الخصائص النفسية لنشاط التلاميذ الدراسي ومظهر خصائصهم النفسية - الفردية : مستوى تشكل الأفعال المادية ، وأفعال الرقابة والتقويم الذاتي للدارسين ، وعلاقتهم بالمادة الدراسية ، وطابع تحليلها أثناء درس اللغة الأجنبية ، واندماج الدارسين في النشاط الدراسي ، وفعالية الذكاء (الفعالية العقلية ، والفعالية الحسية الإدراكية ، والفعالية الذاكرية) عند الدارسين أثناء

الدرس ، ومظهر الخصائص العمرية والنفسية- الفردية ، والحالات النفسية (الانتباه، الضغط، التوتر، الاستعداد . . إلخ) عند الدارسين أثناء الدرس ، ومراعاة المعلم لهذه الخصائص . يُضاف إلى ذلك العلاقات بين الأشخاص : أ) بين الدارسين من المجموعات اللغوية ، ب) بين الدارسين والمعلم ، ومظاهر تلك العلاقات أثناء الدرس .

الخطوة الرابعة ، وتتضمن المعاشرة والتعارن التربويين : ما هي المسائل الاتصالية ، وكيف تحلّ من قبل المعلم والدارسين ، أسلوب المعاشرة التربوية (تسلطي، ديمقراطي، ليبرالي) ؛ ومخطط التفاعل الدراسي في الصف ، وخصائص تعاون الدارسين (ثنائي، ثلاثي، زعامة . . إلخ) .

مهام المعلم أثناء التحليل السيكولوجي للدرس

مما تقدم يتبين أن التحليلي السيكولوجي للدرس هو ظاهرة متعددة الجوانب والموضوعات . وهو يسمح للعمل بأن يحيط ذهنياً بعملية التعليم بأكملها ، وتصور كل لحظة من لحظاتها في نفس الوقت . ويعدّ التحليل السيكولوجي للدرس وسيلة قديرة يتشكل ويتطور بمساعدتها الوعي الذاتي التربوي عند المعلم ، وتحسن مهارته التربوية . وهو ، إذ يقام على خصائص المعلم الانعكاسية- الحسية- الإدراكية- التخطيطية ، ويستلزم ما يناسبه من قدرات ، فإنه يطورها ويحسنها . وإن تحسن مهارة المعلم ، وتشكل الآليات الانعكاسية عنده ووعيه الذاتي التربوي هما ، بدورهما ، مقدمات ومصادر أساسية للنهوض المستمر بفعالية تعليم أي مادة دراسية . ويمكن تصور التحليل السيكولوجي للدرس في الوقت ذاته بوصفه إجابة على الأسئلة التي يطرحها المعلم تجاه ذاته وتجاه الدارسين . ويوضح المخطط الذي نعرضه فيما يلي ذلك بصورة كاملة إلى حدّ كافٍ .

مخطط التحليل السيكولوجي للدرس

مهام المعلم تجاه نفسه	مهام المعلم تجاه الدارسين	مستوى التحليل السيكولوجي للدروس
<p>- وضع الأهداف النفسية للدرس (تطوير الميول المعرفية لدى الدارسين نحو مادة الدراسة، استثارة فعاليتهم الذهنية، تطوير حجم الذاكرة، تشكيل الصفات الخلقية السامية والمعتقدات... إلخ).</p> <p>- التدليل السيكولوجي على الأهداف والمهام والمراحل وأشكال العمل والأساليب المنهجية.</p> <p>- تناسب خصائصه النفسية- الفردية (وتبصرة الكلام، الباعث، رباطة الجأش، الانفعالية... إلخ) مع شروط تحقيق الأهداف المرسومة.</p>	<p>- مراعاة دوافع النشاط الدراسي الأساسية (المعرفية، الاتصالية، الاجتماعية) لدى الدارسين.</p> <p>- مراعاة الخصائص النفسية- الفردية والعمرية عند الدارسين (التفكير، الذاكرة، وغيرهما من العمليات المعرفية. ومراعاة مستوى التحضير المادي للدروس.</p> <p>- مراعاة العلاقات بين الأشخاص داخل المجموعة.</p>	التمهيدي
<p>- الملاحظة الدائمة، الثبوت، تصويب تحقيق الأهداف المرسومة، ومهام التعليم وعملية المعاشرة التربوية.</p> <p>- من الضروري في حالات الصعوبة أو السهولة غير المتوقعة في أداء المهمات وضع أهداف جديدة واستخدام وسائل وأساليب جديدة في التعليم، أي إعادة بناء سير الدرس.</p>	<p>- مراعاة سير العمل الدراسي للتلاميذ (اهتمامهم بالدرس، فعاليتهم الذهنية، طابع استيعاب المادة... إلخ).</p>	الجاري
<p>- تقويم النشاط التربوي الخاص (النجاح، الفشل، أسبابها، طرق التصويب والتطوير).</p>	<p>- تحديد التقدم الحقيقي للدارسين في الخطط التكوينية العامة والتربوية والتطبيقية، أي الإجابة على سؤال: ما هي النتيجة الحقيقية للدرس المنجز؟</p>	الاسترجاعي

إن التحليل السيكولوجي للدرس هو جزء لا يتجزأ من النشاط التربوي . وهو ، إذ يقام على الخصائص الإنعكاسية- الحسية- الإدراكية- التخطيطية للمعلم ، ويتحقق بوساطة قدراته التحليلية والانعكاسية ، فإنه يؤلف أداة أساسية لتنظيم الذاتي والرقابة الذاتية والتطور الذاتي . وتتصف المستويات (المراحل) الثلاثة للتحليل السيكولوجي للدرس - التمهيدي والجاري والاسترجاعي بخصوصية هذه القدرات .

القسم السادس

المعاشرة والتعاون التربويان-الدراسيان في العملية التكوينية

العمل المدرسي هو العمل المشترك
للكثيرين-المعلم والدارسين، من
أجل منفعتهم المتبادلة.

ب. ف. كابيريف
مقالات في فن التعليم. نظرية التكوين

الفصل الأول

تفاعل ذوات العملية التكوينية

1 - الوصف العام للتفاعل

التفاعل بوصفه مقولة

التفاعل هو إحدى المقولات الأنتولوجية (الوجودية) والفلسفية القاعدية . وهذه ظاهرة ارتباط وتأثير وانتقال وتطور موضوعات مختلفة تحت نفوذ التأثير المتبادل بعضها في بعض وفي موضوعات أخرى . وهو مقولة ابتدائية ، أولية ، جنسية . «التفاعل هو أول ما يظهر أمامنا حينما نتأمل المادة المتحركة ... التفاعل هو السبب الحقيقي والنهائي (causafinalis) للأشياء . ونحن لا نستطيع أن نمضي أبعد من معرفة هذا التفاعل ، ذلك لأنه لا شيء يعرف خلفه بعد» (ف . إنغلز) [مقتبس من 111، ص158] . ومن غير الممكن لأي ظاهرة أو موضوع أو حالة أن تفهم (تعرف) إلا بارتباطها وعلاقاتها مع الظواهر أو الموضوعات أو الحالات الأخرى فقط ، لأن كل ما في العالم مرتبط ببعضه ببعض ويشترط بعضه بعضاً . والتفاعل ، إذ يقضي بتأثير موضوعين كحد أدنى كل منهما في الآخر ، فإنه في الوقت ذاته يعني أن كلا منهما يوجد في تأثير متبادل مع الموضوعات الأخرى .

ويشدد أ . ن . ليونتييف لدى النظر في مقولة التفاعل وفق المنهج

المادي-الجدلي على خصوصيته في العالم العضوي ، عالم المادة الحية . كتب يقول :
«الحياة هي عملية تفاعل خاص بين الأجسام الحية على نحو خاص»
[111، ص160] . وكلما كان تكوين «الأجسام» أرقى ، كان التفاعل أكثر تعقيداً .
وفي جميع أشكال التفاعل في الطبيعة غير الحية (الأمثلة التقليدية : الريح
والصخور ، قطرات الماء ، الأحجار) أو موضوعات الطبيعة الحية وغير الحية
(الإسان الحجر ، المعدن) ، فإن تأثير أحد الموضوعات يؤدي إلى تدمير الآخر .
ويعتبر الموضوع الذي يعاني من التأثير في موقع سلبي ومنفعل . وقد لا يتمكن من
المشاركة في التفاعل إلا بقوة مقاومته الطبيعية (من هنا العلم الخاص «مقاومة
المواد») ، وهو خلال ذلك يدمر ويتلاشى لا محالة .

وفي ظل شروط تفاعل «الأجسام» في الطبيعة الحية ، وخصوصاً تفاعل
الناس ، فإن هذا التفاعل هو على الدوام فعالية طرفين مع أن معيار تجليها مختلف .
ولعل بمقدور هذه الفعالية أن تكون فعلاً (مبادرة) أو رد فعل ضمن خطة مصدر
الفعل أو ، بصورة أدق ، ذاته إذا ما أُنجز النشاط . وتحمل الذاتية أهمية خاصة بالنسبة
للتفاعل الاجتماعي بين البشر . والفعالية من الموقع الأولي قد تكون تحويلية أو
محافظة ؛ وقد تكون مبدعة ومطورة أو مدمرة . ومن موقع ردة الفعل ، أي من موقع
من يقع عليه الفعل أو التأثير قد تبرز فعالية قبوله أو عدم قبوله ، وتنظيم التأثير
الجوابي ، ومواجهة التأثير غير المرغوب فيه أو المشاركة في التأثير المشترك .

ومن المهم هنا هو ضبط مفهوم الاتجاه ، وموجة رد الفعل . فرد الفعل يعني
الفعالية الإجابة المستثارة ، أي أنه بالنسبة لتأثير رد الفعل نفسه يكون هو ذاته فعلاً
على الدوام . وفي الوقت عينه ، وتبعاً للمبادرة إلى التفاعل يبدأ أحد الطرفين
بالفعل ، ويبادر إليه ، فيجيب الآخر على هذه المبادرة بأفعاله . ويعتبر هذا الموقف
أساساً لعدم شرعية مطابقة الطرف المبادر مع الذات فقط ، وإنما مطابقة الطرف الذي

يستجيب مع الموضوع . فهما فاعلان في تلك الأفعال وذاك النشاط الذي يحققانه ،
وهما كلاهما ذاتا التفاعل .

وصف التفاعل

الفعالية هي الخاصية الأساسية للأطراف المتفاعلة في عملية أي تفاعل للمادة الحية . وكلما كان تكوينها أعقد كانت أشكال هذه الفعالية أكثر تنوعاً . فالفعالية لدى الإنسان الذي يعتبر شكلاً راقياً من أشكال تطور المادة الحية ضمن شروط الأرض تتجلى في كافة مستويات تكوينه - أولاً - الفعالية العقلية (صياغة الفرضيات ، وضع الاستراتيجيات والأساليب ، معالجة وتقويم المعلومات الواردة عبر قنوات التغذية المباشرة والراجعة ، وغير ذلك مما يقدم بوضوح في المعاشرة) . ثانياً - الفعالية الاستجابية - الحركية للإنسان التي تتجلى في عملية الإدراك لدى إقامة نموذج الموضوع (العملية ، الظاهرة) الذي يؤثر فيه . وتبعاً لنظرية التماثل (أ. ن. ليونتييف) تبين (أ. ف. أومخينكوف ، يو. ب. غيبنريتر) أنه حتى على مستوى العضو الواحد المستقل (وخاصة أقل الأعضاء المستخدمة - السمع) تتم فعالية مقابلة على صورة بناء شكل يماثل الأثر الذي خلفه ، وبناء النموذج المماثل (ف. ب. زينجينكو) أثناء إدراك الموضوع هو شكل فعالية الجانب المتفاعل الذي يوجد في موقع رد الفعل . ثالثاً الفعالية السلوكية العامة التي تظهر في جميع أشكالها النشاطية والسلوكية المتنوعة (الشفهية وغير الشفهية) . وبما أن الفعالية تصف طرفي التفاعل ، فإنهما كلاهما يحملان صفة الذاتية .

إن التفاعل هو أساس وشرط الوقوف على مختلف الصلات بين الموضوعات بما في ذلك علاقات السبب والنتيجة . وهو يعدّ أساساً لأي نظام يتطلب ، كما هو معلوم ، علاقة (في شكل تفاعل) عناصره ومركباته . وبالتالي فإن النظام كتمثيل لتفاعل الموضوعات في جميع صلاتها وعلاقاتها هو توصيف له .

وفي التفاعل بين الناس تتجلى مواصفاته الأساسية كالوعي والفرص الغائي . وهذه المواصفات تحدد أشكال هذا التفاعل ، كالتعاون مثلاً (في اللعب والتعليم والعمل والإبداع كشكل سام من أشكال العمل) والمعاشرة . وهذان الشكلان يرتبط كل منهما بالآخر من خلال تجليهما في العملية التكوينية . ويشترط التفاعل في صورة التعاون (العناد والمواجهة والنزاع هي أشكال من التفاعل أيضاً) المعاشرة كشكل مثالي من أشكاله . فمن غير الممكن أن يكون الأول دون الثاني ، في حين أن الثاني يمكن أن يكون من غير الأول ، الأمر الذي يدل على استقلالهما الذاتي المشروط والنسبي .

التفاعل في نظام التكوين

إن التفاعل الدراسي بين من يعلم (المربي) ومن يتعلمون (التلاميذ، الطلاب) الذين يتعاشرون ينضوي ضمن نظام أكثر تعقيداً في عملية التكوين التي تتم داخل النظام التكويني . وفي هذا النظام توجد منظوماته الصغيرة كالتوجيه (الوزارة، اللجنة، أقسام التكوين) والإدارة (العميد، المدير . .) والمجالس التربوية والأقسام والهيئات التدريسية والصفوف والمجموعات في تفاعل وثيق . وإن كل واحدة منها تتصف ببنية التفاعل التي تحدد وضعيته وأسلوبه وفعاليته . ويتجلى التفاعل الدراسي في التعاون بصفته شكلاً من أشكال النشاط والمعاشرة المشتركين والموجهين نحو تحقيق النتائج العامة .

ولعل من المهم أن نشير أيضاً إلى أن نظام التكوين ، كالتكوين المدرسي ، وبخاصة التكوين ما قبل المدرسي ، مثلاً ، يتفاعل مع منظومة «الأسرة» (الوالدين، الأهل) ومنظومة «الوسط الاجتماعي» . وإن جميع هذه الصلات تبرز على نحو جلي إلى هذا الحد أو ذاك في العملية التربوية-الدراسية داخل الصف (في القاعة) بصورة مباشرة . وهذا ما يعبر عنه في موقف التلاميذ تجاه الدراسة

والمعلمين والمدرسة، مما يُعده، بدوره، إسقاطاً لنظومة قيمهم على طابع النشاط الدراسي .

2 تفاعل ذوات العملية التكوينية

العملية التكوينية بوصفها تفاعلاً

تعتبر عملية التكوين تفاعلاً متعدد الموضوعات والأشكال . وهذا ما يتمثل على وجه الخصوص في التفاعل الدراسي أو، بصورة أدق، في التفاعل التربوي-الدراسي للتلميذ والمعلم (الطالب المدرس)، وفي تفاعل التلاميذ (الطلاب) بعضهم مع بعض، وفي التفاعل ما بين الأشخاص الذي يمكن أن يؤثر بصورة مختلفة في التفاعل التربوي-الدراسي . وستناول المستوى الأول من هذا التفاعل وفق مخطط «التلميذ-المعلم» . فهذا التفاعل يتحقق في تاريخ التعلم بأشكال مختلفة: العمل الفردي مع الخبير، ومع المعلم؛ العمل الصفّي-الدرسي (منذ زمن كومينسكي)؛ استشارة المعلم في العمل الفردي للتلميذ؛ في صورة الطريقة المخبرية-الجماعية في تنظيم التعليم خلال ثلاثينيات القرن العشرين في روسيا . إلخ . غير أن كل طرف من الأطراف المتفاعلة في أي شكل من الأشكال كان يحقق فعاليته الذاتية . وكان بوسعه أن يظهر إلى حد كبير عند المتعلم حسب طريقة محاورات سقراط، وفي العمل الفردي وأثناء الاستشارة .

ويكتسب التفاعل التربوي الدراسي في الوقت الراهن أشكالاً تنظيمية من التعاون، كالأشكال العملية، والألعاب التمثيلية (الدورية)، والنشاط التنسيق المشترك، والعمل الثلاثي، والعمل في مجموعات، والعمل في صفوف التدريب . ومع هذا فإن التفاعل يقتضي في المقام الأول تفاعل التلاميذ (الطلاب) أنفسهم وفي العملية التكوينية تتكون وضعية تعددية موضوعات التفاعل الدراسي وأشكاله، ويتعقد مخططه العام .

المخطط الذاتي-الذاتي للتفاعل الدراسي

غالباً ما كان يوصف التفاعل الدراسي من قبل بالمخطط $s \leftrightarrow o$ ، حيث أن s هي الذات الفاعلة المبادرة إلى التعليم، والتي تنقل المعرفة وتشكل القدرات وتراقبها وتقومها، في حين كان ينظر إلى التلميذ بوصفه موضوعاً للتعليم والتربية. وعندما أقيم مخطط التفاعل الدراسي في السنوات الأخيرة على وصف هذا التفاعل باعتباره فعالية جميع المشاركين فيه أصبح يعالج باعتباره تفاعلاً ثنائياً ذاتياً- ذاتياً: $S_1 \rightleftharpoons S_2$ ، حيث أن s_1 -المعلم (المدرس) و s_2 -التلميذ (الطالب) تشكلان الذات الكلية المشتركة S_2 التي تتصف بوحدة هدف هذا التفاعل. ومع الأخذ بالاعتبار أن المعلم يعمل ضمن المجموعة وداخل الصف الذي يتفاعل أفرادها فيما بينهم أيضاً، فإن تكوين هذا الصف (المجموعة) كذات كلية ينبغي أن توجه جهودها الدراسية كذلك نحو تحقيق الهدف العام يدخل ضمن مهمته التربوية. وهكذا فإن مخطط التفاعل الدراسي الذي تمت صياغته على هذا النحو يعتبر تكويناً متعدد الطبقات تؤسس متانته، بشكل خاص، على إقامة الاتصال النفسي بين جميع المشاركين في التفاعل.

الاتصال النفسي في التفاعل

ينشأ الاتصال النفسي نتيجة وحدة الحالة النفسية التي يستدعيها تفاهمهم، والمرتبطة باهتمامهم المتبادل وثقة الأطراف المتفاعلة بعضها مع بعض. وتتحدد الحالة النفسية في علم النفس، كما يراها ن. د. ليفيتوف، بوصفها خاصية كلية للنشاط النفسي للإنسان في فترة زمنية محددة، تظهر خصوصية جريان عملياته النفسية الذي يسبق حالة الشخصية وصفاتها.

ويدرك الذوات الاتصال ويحسنون به بصفته عاملاً إيجابياً يعزز التفاعل. وتتجلى في شروط الاتصال جميع صفات الشخصية للذوات المتفاعل على نحو أكثر

كماً، وتحمل لها حقيقة إقامته الإشباع العقلي والانفعالي . ويكلمات أخرى فإن ما هو مشترك من شعور وتفكير وفعل انفعالي وعقلي هو الآليات الداخلية للاتصال .

وتتوضع في أساس الشعور الانفعالي المشترك ظاهرة «العدوى» النفسية التي يتم تناول ألياتها في علم النفس الاجتماعي كأسلوب من أساليب تكامل النشاط الجماعي . وتتبدى العدوى القديمة من حيث نشأتها والمتنوعة في مظهرها كشكل من أشكال الآلية الداخلية العفوية لسلوك الإنسان (غ. م. أندريشفا) . وهي تتصف بالكثير من خضوع الفرد خضوعاً لا واعياً ولا إرادياً لحالات نفسية معينة عبر نقل الحالة النفسية التي تحمل شحنة انفعالية كبيرة، وعبر توهج الأحاسيس والهوى [163؛ 164، ص 258؛ 11، ص 175-178] . ويعد الشعور الانفعالي المشترك لذوات التفاعل الدراسي الآلية الأساسية والخلفية للتفاعل في آن معاً . وتجدر الإشارة إلى هذا الشعور باعتباره آلية الاتصال يتم استدعاؤه في المقام الأول من قبل الخصائص الشخصية للذوات المتفاعلة، وأهمية مادة التفاعل، وعلاقة الأطراف بهذه العملية . وهذا ما يضمن التفاهم ووحدة التفاعل وتوافقه .

وتتمثل الآلية الأخرى للاتصال الحقيقي للأطراف المتفاعلة في الفعل الذهني المشترك والتفكير المشترك الذي يحدد باندماج كلا الطرفين في نشاط حيوي بعينه يتناول هذه المشكلة أو تلك، ويتجه نحو حل مسائل ذهنية معينة . ومما يستدعي هذه الآلية التي تدعى الفعل الذهني المشترك هو النشاط الذهني المشترك للذوات المتفاعل (المعلم والتلاميذ، مثلاً) .

ويعد الاحترام الحقيقي الصادق بين طرفي التفاعل ومعرفة الآخر والتسامح الشرط الداخلي لظهور التفاعل بينهما . ويمثل سلوك الذوات المتفاعلة المظهر الخارجي للاتصال . فلكي يتم الاتصال داخل الصف لابد بصورة خاصة من أن

يحرص المعلم على وضعه الانتباه، ووضع الجسم المتحفز المتجه قليلاً إلى الأمام، ونظرات وإيماءات الاستحسان، والهدوء الفاعل الذي يوجهه المعلم ذاته، وصمت التلاميذ الحذر والمتروك أثناء فاصل تردد المعلم وتأمله. ويتولى وصف هذه المؤشرات وسواها قسم خاص من نظرية المعاشرة.

إن الاتصال هو شرط ونتيجة التفاعل المثمر للذوات الذي يرتقي بفعالية هذه العملية ونتيجتها. ويحدد الاتصال النفسي في التفاعل الدراسي إمكانية المعاشرة الطبيعية التي يحمل وجودها أهمية بالنسبة للتعاون المنتج بين ذواتها.



يتصف التفاعل الدراسي بفعالية ووعي وغائية التأثيرات المتبادلة لكلا الطرفين-التلاميذ (التلميذ)-المعلم، اللذين يحتلان موقع الذوات، حيث أن الفعل المتناسق يسفر عن حالة الاتصال النفسية ويمهد لها.

الفصل الثاني

التعاون التربوي الدراسي

1 - الوصف العام للتعاون الدراسي

التعاون بوصفه نزعة حديثة

يقع نظام التكوين برمته في روسيا، والتعليم العالي ضمنه في الوقت الراهن تحت تأثير الأفكار التي تمت صياغتها في أعمال منظري علم النفس العام وعلم النفس التربوي (ل. س. فيسفوتسكي، أ. ن. ليونتييف، د. ب. إلكوين، ف. ف. دافيدوف، ش. أ. أموناشفيلي وغيرهم)، والعمليين الأولين في المدرسة المعاصرة (أ. س. مكارينو، أ. ف. سوخوملينسكي وغيرهما). ولقد انعكست هذه الأفكار، على نحو خاص، في التأكيد على التعاون باعتباره أحد الأسس المقررة في التعليم المعاصر. «التعاون هو الفكرة الإنسانية للنشاط المطور والمشارك الذي يقوم به الأطفال والراشدون الذي يتوطد بالتفاهم ونفاذ بعضهم إلى العالم الروحي للبعض الآخر، وبالتحليل الجماعي لسير هذا النشاط ونتائجه. .

وتبنى استراتيجية التعاون على أفكار إثارة المربي وتوجيهه ميول الدارسين المعرفية» [94، ص 16-17]. ولما كانت أهمية هذا الشكل من أشكال تنظيم التعليم كبيرة للغاية. فإنه ثمة نزعة لتناول العملية التربوية برمتها بوصفها تربية التعاون.

وفي العقود الأخيرة عولجت في بلادنا وفي خارجها مشكلة التعاون الدراسي (أشكال العمل الجماعية والتعاونية) من كافة النواحي وبصورة فعالة (خ.إ. ليميتس، ف. دويز، س. ياكوبسون، غ. غ. كرافتسوف، أ. ف. بتروفسكي، ت. أ. ماتيس، ل.إ. أيداروفا، ف. ب. بانيوشكين، غ. ماغين، ف. يا. لياوديس، غ. أ. تسوكرمان، ف. ف. رويتسوف، أ. أ. تيوكوف، أ.إ. دونتسوف، د.إ. فيلدشتين، إ. لومبشير، أ. ك. ماركوفا وغيرهم).

وللدلالة على العمل الدراسي القائم على التفاعل المباشر بين المتعلمين فقد استخدم الباحثون تلك المسميات من مثل «العمل الجماعي» و«النشاط الدراسي المشترك» و«النشاط الدراسي الموزع بصورة مشتركة» و«النشاط الدراسي الموزع بصورة جماعية» و«التعاون الدراسي». إلخ. وفي وقتنا الحاضر غالباً ما يستخدم في علم النفس التربوي في روسيا مصطلح «التعاون الدراسي» باعتباره أكثر المصطلحات اتساعاً ودلالة على النشاط الموجه والعام، والذي يعني في الوقت ذاته التفاعل المتعدد الأطراف داخل المجموعة الدراسية وبين المعلم والمجموعة. ويتصف التعاون باعتباره نشاطاً مشتركاً ومنظومة تنظيمية لفعالية الذوات المتفاعلة بالصفات التالية: (1) الحضور المكاني والزمني المشترك، (2) وحدة الهدف، (3) تنظيم النشاط وتوجيهه، (4) توزيع الأفعال والوظائف والعمليات، (5) وجود علاقات ايجابية بين الأشخاص.

الخطوط الأساسية للتعاون

يؤلف التعاون الدراسي في العملية الدراسية شبكة واسعة من التفاعل وفق الخطوط الأربعة التالية: (1) المعلم - التلميذ (التلاميذ)، (2) التلميذ - التلميذ في ثنائيات وثنائيات (diads and triads)، (3) التفاعل الجماعي العام للتلاميذ في الجماعة الدراسية بأكملها، كمجموعة اللغة، والصف بأكمله، مثلاً، (4) المعلم -

الجماعة التعليمية. ويضيف غ. أ. تسوكرمان خطأ آخر هاماً يستمد بنشأته من جميع الخطوط الأخرى، وهو تعاون التلميذ «مع نفسه» (وقد يكون ذلك؛ حقاً بالنسبة للمعلم أيضاً).

ومن الضروري لدى تحليل التعاون أن نشير إلى: أولاً - أن خط المعلم التلميذ (التلاميذ) يكتمل، كقاعدة عامة، بالتفاعل وفق خط التلميذ - التلميذ، الأمر الذي يستدعيه الطابع الجماعي للنشاط الدراسي، ثانياً - أن الدراسات الأساسية تتجه نحو دراسة تأثير التعاون على تطور شخصيته المتعلم (المتعلمين) وفعالية نشاطه (نشاطهم) الدراسي. ونتيجة ذلك تبين بما لا يدع مجالاً للشك أن التعاون الدراسي وفق خط التلميذ - التلميذ كشكل تنظيمي للتعليم يقدم احتياجات هامة ليس بالنسبة لزيادة فعالية التعليم في مادة دراسية معينة فقط، وإنما بالنسبة لتشكيل شخصية الدارس وتطورها.

التعاون مع مختلف الذات

شدّ غ. أ. تسوكرمان لدى تحليله خصوصية التعاون الدراسي بين مختلف الناس بوجه عام من خلال مثال القيام به من قبل أطفال العمر المدرسي الصغير على خصائصه الهامة.

«تتطلب إقامة التعاون الدراسي مع الراشدين خلق تلك المواقف التي تحول دون إمكانية الفعل بصورة احترارية وتضمن البحث عن أساليب جديدة في الفعل والتفاعل.

ويتطلب التعاون الدراسي مع الأتراب تنظيم أفعال الأطفال الذي تمثل فيه أطراف التناقض المفهومي مجموعة بصفاتها مواقع مادية للمشاركين في العمل المشترك تحتاج إلى الانسجام والتنسيق.

ولكي ينشأ التعاون الدراسي مع الذات ينبغي تعليم الأطفال الكشف عن التغيرات في وجهة النظر الخاصة» [230، ص 35].

وبكلمات أخرى يتميز تعاون المتعلم مع مختلف ذوات العملية الدراسية بخصائص مضمونه وبنيته مما يتوجب أخذه بالحسبان لدى القيام بتنظيمه .

الوصف العام لتأثير التعاون في النشاط

تدلل الغالبية العظمى من الدراسات التي تناولت الفعالية المقارنة لمختلف أشكال تنظيم العملية الدراسية (الجهوي، الفردي، الشراكة، التعاون) على التأثير الإيجابي للتنظيم الخاص للعملية الدراسية على صورة تعاون في نشاط المشاركين فيها . وهذا ما يعبر عنه، بشكل خاص، في أن المسائل الذهنية المعقدة تحل بصورة أكثر نجاحاً (غ. س. كاستوك وآخرون، ف. يانتوس) ويحري استيعاب المادة الحديدة بشكل أفضل (ف. أ. كالتسوبا وآخرون) في ظل التعاون . وقد بينت أعمال ح. إ. ليميتس، مثلاً، التأثير المنشط والمحفز للعمل الجماعي للتلاميذ في رفع مستوى قدراتهم الاتصالية [114].

ولقد أمكن البرهان على أن التعاون داخل المجموعة بمقارنته مع العمل الفردي وفق مخطط «المعلم - التلميذ» يزيد من فعالية حل نفس المسائل ليس أقل من 10٪، وأظهرت الدراسات أيضاً تعدد مدلولات حل مسألة التجانس أو انعدام التجانس في تركيب مجموعة التعاون، وأفضلية تنظيم التعاون داخل المجموعة حسب المبدأ الثنائي أو الثلاثي أو الجماعي . إلا أن معطيات العديد من الدراسات بينت أن التفاعل الثلاثي ثمر أكثر من التفاعل الثنائي (ل. ف. بوتلياقا، ب. ت. سفير حكوبا، يا. أ. غولدشتين، ت. ك. تسفيتكوفا) والتفاعل الجماعي 7 12 شخصاً (يا. أ. غولدشتين)، مع العلم أن من الصعب المبالغة في الأفضلية الجماعية للمجموعة . ويظل التعاون في أي وجه من وجوه تنظيمه أكثر فعالية من العمل الفردي .

وتشير كل من ل. ف. بوتلياقا وب. ت. سفير حكوبا لدى وصفهما أفضلية التفاعل الثلاثي إلى الزمالة الأكبر والبرهنة الأهم (على حساب الكمية الأكبر مما

ينشأ في التفاعل الثنائي من أفكار) والاتصال التي تتصف بها المجموعة . ومن المهم أن ظهور الشخص الثالث في نظام المباشرة يمنح له صفة جديدة ، وهي الانعكاسية . ولعل من المهم مراعاة الأفضليات المذكورة للتفاعل الثلاثي في تنظيم العملية التكوينية ، ذلك لأنه لا تزال أشكال العمل الفردية والثنائية هي الأكثر انتشاراً في الممارسة العملية للتعليم خلال عمل الصف (الفصل) الجبهوي الذي لا يوجه بصورة دقيقة في غالب الأحيان .

ويحمل تنظيم التعاون داخل المجموعة (بالمقارنة مع التنظيم الثلاثي) صعوبات كبيرة ، ولكنه هو الذي يمكنه التحضير لتشكيل المجموعة بوصفها ذاتاً جماعية كلية من أجل التعاون التشاركي متساوي الحقوق مع المعلم ، حيث يتشكل النشاط الجماعي . وفي هذه الحالة يتحقق مبدأ النشاط الجماعي على ثلاثة مستويات : استهداف المتعلمين للإبداع الجماعي ، وإسهام كل دارس بصورة فعالة في حل المسألة المطروحة ، واختيار كل تلميذ لمادة النشاط الهام شخصياً ، بمعنى معرفة وسائل تسمية هذه المادة ، وأساليب التعبير عنها وتفضيلها مما يضمن فردية العملية الدراسية .

2 - تأثير التعاون في النشاط الدراسي

لاحظ غ . أتسوكرمان عند إجابته على سؤال حول مزايا توحيد جهود الأطفال في حل المسائل والتدريب على المهارات ، وعلى أساس تعميم الدراسات التي أجريت في العالم أن في النشاط الدراسي المشترك :

- يزداد حجم المادة المستوعبة وينمو عمق الفهم .
- ينمو الفعالية المعرفية والاستقلال المبدع لدى الأطفال .
- يتناقص الزمن الذي يستغرقه تشكيل المعارف والقدرات .
- تقل الصعوبات المتعلقة بالانضباط والتي يعلينا نقص الدافعية الدراسية .

- يحصل التلاميذ على لذة أكبر، ويشعرون بالراحة في المدرسة.

- يتغير طابع العلاقات المتبادلة بين التلاميذ.

- يتزايد تماسك الصف بصورة حادة، وينمو أثناء ذلك احترام الذات والاحترام المتبادل في الوقت ذاته مع تنامي الروح النقدية والقدرة على تقويم الإمكانيات الذاتية وإمكانيات الآخرين بصورة ملائمة.

- يكتسب التلاميذ المهارات الاجتماعية الهامة. اللساقة، الشعور بالمسؤولية، القدرة على بناء السلوك الذاتي مع مراعاة مواقع الآخرين، الدوافع الإنسانية إلى المعاشرة.

- يحظى المعلم بإمكانية جعل التعليم فردياً؛ إذ يراعي الميول المشتركة للأطفال ومستوى تحضيرهم ووتيرة عملهم عند تقسيمهم إلى مجموعات.

- يصبح العمل التربوي للمعلم شرطاً ضرورياً للتعليم الجماعي، لأن كافة المجموعات تعبر في تشكيلها مرحلة العلاقات النزاعية. . . [230، ص 20].

ويظهر تحليل هذا المزايا التي يتمتع بها التعاون أن هذا الأخير يؤثر بصورة إيجابية وغير مباشرة في نشاط المعلم الذي يتلقى الدعم الايجابي المهم بالنسبة له.

ويلاحظ في مشكلة التعاون الدراسي ذاتها جانبان: أ) تأثير النشاط المشترك في تطور الطفل وقدرته على التعلم، وفي شكل المجموعة والجماعة، ب) دراسة الفعل المشترك ذاته ودوره في ظهور أوجه جديدة من النشاط لدى الأطفال [195].

أما الجانب الثاني من المشكلة فقد درس بصورة أقل، رغم أنه يمثل الأساس في تطور النشاط المعرفي - الدراسي بفضل ارتباط أفعال المشاركين من أفراد المجموعة بالموضوعات والخصائص البنيوية لهذه الموضوعات عند توزيع أساليب الفعل وتبادلها بين المشاركين (ف. ف. روبتسوف). وبكلمات أخرى فإن دراسة

الفعل المشترك بوصفه مقدمة لظهور النشاط الجديد هو دراسة للتأثير أيضاً، ولكن ليس في الذات، وإنما في النشاط ذاته. ولقد سمحت دراسة ف. ف. روبتسوف بالتدليل تجريبياً على دور الوسيط الإرشادي في تشكل المبدأ العلم للفعل، واستخلاص أساليب وآليات تنظيم النشاط الموزع بصورة مشتركة. وهذا الشكل الموزع بصورة مشتركة من التعليم، والذي هو في رأي ب. ف. كابتيريف، شكل ابتكاري موروث فعلاً، يسمح بصياغة القدرات الهامة بالنسبة للنشاط الدراسي، وهي :

- «رؤية وإبصار ما في المسألة من نظام التحويلات.

- ربط التحويلات بخصائص الظواهر الناشئة المدروسة.

- تفسير الظاهرة المدروسة بالارتباط مع الأفعال الخاصة، مما يدل على تشكل مستوى عالٍ إلى حدّ كافٍ من الانعكاسية» [195، ص 133].

ويشدد كل من ف. ف. روبتسوف و ف. ف. أغيف لدى تقويمهما الفعل الدراسي المشترك بوصفه حالة دراسية خاصة، على أن على هذه الأخيرة أن تستجيب للمتطلبات : وحدة الهدف، أداء كل مشارك للفعل الفردي الخاص، التنسيق للجميع ولكل شيء من قبل الجميع، عدم الاقتصار على الجمع البسيط للنشاط، بل والحصول على نتيجة عامة.

ونسوق مثلاً على تنفيذ هذه المطالب عند تنظيم النشاط الاتصالي الجماعي لدارسي مجموعة اللغة. فقبل كل شيء تطرح أمام الدارسين مسألة ذهنية لا تحل إلا بصورة جماعية. وعلاوة على ذلك يحمل النشاط الجماعي حل المسألة نتيجة جماعية عامة، كتعبير المجموعة ككل، والموبولوج الجماعي أو التعبير ذي المنطق المتعدد. ومع ذلك فإن الآراء الفردية تحمل محوراً معنوياً عاماً بالنسبة للمجموعة بأكملها. فدارسو الصفوف الأولى، على سبيل المثال، يصفون في دروس اللغة

الأجنبية مادة ما مستخدمين التعاريف المعروفة بالنسبة لهم مرتبين إياها بتعاقب معين يتناسب مع القاعدة المثبتة أو ما يستخدم في هذه اللغة. فإذا كان التلميذ الأول يذكر مقياس المادة، فإن بمقدور الثاني أن يشير إلى حجمها، ومن ثم وزنها فشكلها فلونها. إلخ ولكن ليس انتماءها. ولا يظهر التملك في هذا التعاقب. وتبقى جميع الإجابات السابقة في ذاكرة الدارسين، وتكرر وتكتمل بإجابات جديدة ونتيجة لذلك يتكون من بعض إجابات التلاميذ وصف جماعي كلي للمادة.

وعند تعقب المتعلمين للمنطق المحدد للعرض يمكن أن يأتلف النص الدراسي. وخلال ذلك تقرّر حاجة كل دارس بصورة إيجابية من جانب المعلم خلال إثارته ورده الإيجابي. ويشدد المعلم على أهمية إجابة كل دارس في إيجاد توصيف كامل للحالة أو المادة الموصوفة. ويستدعي إسهام المجموعة اللغوية كلها في النشاط الدراسي الجماعي الإحساس بالرضا لدى كل من المتعلمين عن طريق خلق انطباع كامل لديهم حول فائدة النشاط الذاتي وضرورته وصوابيته، ومنحهم الثقة في إمكانية النشاط الكلامي بلغة أجنبية منذ المرحلة الابتدائية من التعليم. ويؤلف ذلك كله تعزيزاً إيجابياً لما يقوم به التلميذ من فعل كلامي ونشاط كلامي، ويساعد في نهاية المطاف على نجاح عملية التعليم والمعايشة الكلامية بوجه عام.

وقد أظهرت دراسة ت. أ. ماتيس حول تأثير التعاون الدراسي في بناء المراهقين ليس لتعابير منفصلة فحسب، بل وللنص بأكمله تحسناً نوعياً، وتقوية للرقابة الذاتية، وانخاضاً في الأفعال الفردية الخاطئة [131].

إن جميع الباحثين، إذ يتحدثون عن التأثير الإيجابي للتعاون الجماعي في نتيجة النشاط وشخصية الدارس وتشكل المجموعة الدراسية كجماعة نتيجة فعل الآليات النفسية المعقدة التي تنظم التفاعل بين الأشخاص، يشيرون إلى أهمية تطور الانعكاسية «التي تتكون عبرها علاقة المشارك بعمله الخاص ويكفل تحويل هذا الفعل بالتناسب مع مضمون النشاط المشترك وشكله» [195، ص 33]. ويحمل تطور

الانعكاسية والتفكير الانعكاسي عند الدارسين أهمية تربوية وتكوينية عامة، لأن في العمل المشترك تظهر وتتطور بالضرورة اللحظات الانعكاسية للنشاط، وكذلك أفعال الرقابة (والرقابة الذاتية) والتقويم (التقويم الذاتي) (ل. إ. أيداروفا، غ. أ. تسوكerman، ن. ب. كرامسكوفا، ف. ب. بانيوشكين وغيرهم). وبذا فإن التعاون الدراسي لا يساعد على التشكل ذي القيمة الكاملة للأفعال الدراسية الفردية في وحدة جميع مركباتها فقط، بل وعلى تطور شخصية المتعلم. ويتوقف الأثر التربوي للتعاون على تشكل «الموقع الدينامي - الشرطي» في حالة العمل المشترك مع الأتراب. ويرز هذا الموقع في قدرة المرء على تقويم نفسه ليس من وجهة نظر الآخر فقط، بل ومن مختلف وجهات النظر تبعاً لموقعه ووظيفته في النشاط المشترك (د. ب. إلكونين، ف. أ. نيدوسباسوفا، أ. ك. ماركوفا).

وجدير بالملاحظة أن الدارسين يقومون من النشاط المشترك موقفاً مختلفاً (أ. ك. ماركوفا، ت. أ. ماتيس وغيرهما). ولقد ميز الباحثون ستة مستويات من ذلك الموقف. فالمستوى الأول - الأدنى - يتسم بالموقف السلبي للدارسين إزاء الأداء المشترك للواجبات الدراسية. «لا يرى المراهقون مزايا العمل المشترك ولا يفهمونها. وغالباً ما يلاحظون أن هذا الشكل من الانشغال يعقد حل المسائل المطروحة كثيراً، وأن التعاون سوف يعرقل الحل ليس إلا» [221، ص 69]. ولا يندمج التلاميذ بصورة حيوية في التعاون ويقدرّون مزاياه إلا في المستوى السادس - الأعلى - من مستويات الموقف المتشكل إزاء الدراسة.

إن العوامل النفسية الفردية تؤثر تأثيراً متغياً في حل المسائل الدراسية بصورة مشتركة. ولا يمكن للخصائص السلوكية والنفسية - الفردية للدارسين أن تؤثر إيجابياً وبصورة جوهرية في مضمون المناقشة المادية وطابعها وفعالية العمل المشترك. وإن تلك العوامل (التي تسم أسلوب نشاط الشركاء)، من مثل مهارات التنظيم الذاتي (أ. أ. فيريتسكي، س. ف. كوندراتوفا) والمعايشة العملية (غ. س.

كاستوك وآخرون، ف. يانتوس وآخرون)، ودرجة جاهزية المشاركين للنشاط أيضاً (ف. أ. كالتسوبا) تؤثر في نجاح الحل المشترك للمسائل.

أساليب التعاون الدراسي

ينظم التعاون الدراسي بأساليب وطرائق مختلفة من شأنها أن ترتب نشاط المشاركين في وقت واحد. ولعل أكثر أساليب التعاون الدراسي أثناء حل المسائل الدراسية انتشاراً هي المناقشة والمناظرة والسؤال الإشكالي. ومما ينبغي تثبيته أيضاً هو ارتباط الأساليب بشكل التعاون: الإجمالي والجاري. وفي هذا الشكل الإجمالي قد يكون حل المسألة المخصصة للعمل المشترك فردياً، والرقابة عليه وتقويمه يتمان بصورة مشتركة في مجرى مناقشة النتيجة الإجمالية. وفي التعاون الجاري يجري حل المسألة في جميع المراحل بصورة مشتركة من قبل جميع المشاركين.

ويبين التحليل النظري لمشكلة حل المسائل في النشاط المشترك أنه ليست كل مسألة تلائم التعاون. فالحوار الفعال والحل المشترك يظهران عندما يتطلب الأمر استدلالاً منطقياً وتحليلاً وتقويماً متبادلين لمختلف وجهات النظر. وعليه يتعين على المسألة الملائمة للتعاون الدراسي أن تشترط بصورة موضوعية وجود أكثر من وجهة نظر واحدة في مضمونها وأسلوب حلها. ولعل المسائل الدراسية الإشكالية هي أكثر المسائل ملائمة للتعاون. فهذه المسائل تعتبر حسب معيار سيطرة العملية المعرفية لدى حلها مسائل عقلية - ذاكرية. وهي تستدعي مستوى محدداً من الإلمام بالمعارف النظرية والتمتع بالقدرة على استخدامها في مواقف معينة.

ويقتضي الحل المشترك للمسائل في ظل شروط التعاون الدراسي مناقشة المشاركين المسائل الفرعية من المستويات المعرفية - الموضوعاتية والاتصالية - الموضوعاتية والانعكاسية - الموضوعاتية (إ. ن. إميليانوف، إ. د. مارغوليس).

فالمسائل الفرعية الأولى ترتبط بالبحث عن حل لمجموعة المسائل المقترحة، والمسائل الفرعية الثانية تتعلق بتشكيل تصور ملائم في وعي كل مشارك في النشاط المشترك حول كيفية فهم شركائه لمادة المسألة وشروطها. ويمرّ حل المسألة، كما هو معلوم، بثلاث مراحل متتالية: التعرف على الشروط ثم الحل فالرقابة. وأثناء الحل المشترك للمسألة ضمن شروط التعاون الدراسي تمتلك جميع المراحل خصوصية معينة بالمقارنة مع الحل الفردي. ولكن رقابة الصيغ الفردية الفعالة التي تتم في الوقت المناسب تكتسي أهمية خاصة. وقد يجعل غيابها أو ضعف فعاليتها عمل المجموعة غير منتج أو حتى غير ذي نفع (إ. د. مارغوليس).

ويكتسي طابع تنظيم التعاون الدراسي، ولا سيّما التنظيم الخارجي لنشاط المشاركين (عبر توزيع الأدوار أو مهمة أساليب العمل المشترك) أهمية كبيرة إلى حدّ كافٍ على صعيد فعالية ذلك التعاون. وخلال ذلك فإن تعيين الرئيسي والمدعو إلى تنظيم سير المناقشة ضمن الثلاثية يمكن أن يصير عاملاً من عوامل التنظيم الذاتي للعمل المشترك للمساهمين في التعاون الدراسي (ف. يانتوس). وعند الحديث عن أساليب التعاون تجدر الإشارة إلى أن من يملك الأهمية الأساسية ليس شكل التعاون بالذات فقط، بل وأسلوب تنظيم الحل المشترك للمسألة أيضاً، كما بينت دراسة ت. ك. تسفيتكوف. فقد أظهرت معطيات تحليل حل المسائل الشفهية من قبل ثالث من الطلاب أن ربح الحل المشترك للمسألة الشفهية المعدّ سلفاً كأسلوب لتنظيم التعاون يزيد من إنتاجية العمل المشترك. فالبرنامج، أثناء ذلك، يقدم، فيما يقدم، أساليب التحويلات الموضوعاتية (ت. ك. تسفيتكوف).

ولعلّ نتائج الأعمال التحريسية والنظرية التي أجريت لدراسة التفاعل الدراسي داخل مجموعة الدارسين قد مهدت لطرح سؤال حول إمكانية تحقيق التعاون الدراسي بين المعلم والمجموعة الدراسية التي تتبدى كذاتٍ جماعية، كلية.

ولقد قدم ف. ب. بانيوشكين حلاً لهذه المسألة بصورة عميقة ومنتظمة خلال معالجته لأطوار هذه العملية.

أطوار التعاون

وفي السياق العام لمخطط الوضعية المنتجة لتعاون المعلم والتلاميذ الذي اقترحه ف. ب. يا. لياؤديس [124] وضع ف. ب. بانيوشكين دينامية تكون نشاطهم المشترك [161، 162]. ويتضمن طورا هذه العملية ستة أشكال من التعاون الدراسي. وتتغير هذه الأشكال في مجرى تكون النشاط الجديد للدارسين. ويتمثل الطور الأول في الالتحاق بالنشاط. وهو يتضمن الأشكال التالية: (1) الأفعال الموزعة بين المعلم والدارسين، (2) أفعال الدارسين المقلدة، (3) أفعال الدارسين المقلدة. أما الطور الثاني من دينامية النشاط المشترك فيتمثل في توافق نشاط الدارسين مع المعلم. وتنضوي تحت هذا الطور الأشكال التالية: (4) أفعال الدارسين المنظمة ذاتياً، (5) أفعال الدارسين المؤلفة ذاتياً، (6) أفعال الدارسين المستحثة ذاتياً. ويتنبأ ف. ب. بانيوشكين بوجود طور ثالث، وهو الشراكة في تطوير تمثل النشاط. وتعتبر الشراكة المتساوية في هذا النموذج لنشاط التلاميذ والمعلم المشترك نتيجة صيرورته وتطوره. ويمكن افتراض أنه كلما كان المتعلمون كباراً، كان عبور طريق تكون النشاط المشترك الحقيقي وتحقيق الشراكة المتساوية والتفاعل الذاتي الذاتي في العملية التربوية - الدراسية أسرع.



إن للنشاط التربوي - الدراسي الذي يتم من خلال تعاون التلاميذ بعضهم مع بعض ومع المعلم وفق مخطط التفاعل الذاتي - الذاتي مزايا على صعيد النتائج مقابل النشاط الفردي. وترتبط هذه المزايا بشكل تنظيم التعاون، وبعدها الناس المتعاونين، وبموقفهم من النشاط المشترك.

الفصل الثالث

المعاشرة في العملية التكوينية

1 - الوصف العام للمعاشرة

المعاشرة بوصفها شكلاً للتفاعل

المعاشرة، أو، كما تعرف هذه العملية في الغالب، الاتصال، مفهوم غاية في السعة والإتساع. وهي صلة شفوية واعية أو لا واعية، ونقل للمعلومات واستقبالها، الأمر الذي يلاحظ على الدوام وفي كل مكان. «حتى أن ثمة فرضية تقول إنه في مكان ما من رحاب الكون يوجد اتصال بين الأجرام السماوية الجبارة، واستعارة ليرمنتوف «والنجمة تحاكي النجمة» تكتسب، على هذا النحو، معنى جديداً غير متوقع» [33، ص 7]. والمعاشرة متعددة الأوجه؛ فلها كثير من الأشكال والأنواع. والمعاشرة التربوية هي نوع خاص من المعاشرة بين الناس (المعاشرة الأسرية، مثلاً، بمقارنتها مع المعاشرة العملية). وهي تتمتع بالخصائص العامة لهذا الشكل من التفاعل، كما تتمتع بصفات خاصة بعملية التكوين. ولذا فإننا قبل التعريف بالمعاشرة التربوية سوف نتناول في البداية ما يميز المعاشرة باعتبارها ظاهرة عامة.

تاريخ مشكلة المعاشرة

تملك مشكلة الكلمة والكلام والخطاب وفن تأثير المتحدث على المستمع،

كما هو معلوم، تاريخاً طويلاً يربو على العشرين قرناً من الزمن . ولقد طرحت أسئلة عديدة هامة تتعلق بهذه المشكلة، وبحث بصورة عامة منذ أيام شيشرون، الذي حدد المسائل الاتصالية (كما يسمون ذلك الآن) الأساسية للمتحدث : «ماذا يقول؟، أين يقول؟، كيف يقول؟». وميَّز لدى بحث كل من هذه المسائل صفة التعبير الكلامي والمتمثلة في «الملاءمة» لأنه «ليس كل وضع، وكل مقام، وكل نفوذ، وكل سن، ومنذ زمن بعيد ليس كل مكان وزمان يسمح فيه الجمهور بالتمسك بنوع واحد من الأفكار والآراء لجميع الحالات» [228، ص53]. وهذه هي في أيامنا واحدة من القواعد الأساسية للمعايشة - قاعدة ارتباط شكل التعبير ومضمونه بخصائص القاعدة. ومن منطلق التزام الخطيب بالمسائل الثلاث «ماذا وأين وكيف يقول» حدد شيشرون غط الخطيب، الذي كان التجسيد الأفضل له هو الذي يكون كلامه «ملائماً أو مناسباً».

والمعايشة في نفس الوقت هي مشكلة جديدة من مشكلات القرن العشرين . ذلك لأنه إذا كان فن الخطابة قد درس في اليونان وروما القديمتين ضمن إطار البلاغة والإبتكار والجدل، فإن المعايشة الكلامية في أيامنا، ولا سيما التربوية منها، تدرس من وجهة نظر مجموعة من العلوم الأخرى: الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم الاجتماع اللغوي وعلم النفس اللغوي وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس العام والتربية وعلم النفس التربوي، التي يتناول كل منها هذا الجانب أو ذاك من هذه المشكلة المركبة.

وتدرس المعايشة الكلامية على نطاقٍ واسعٍ في كافة أنحاء العالم . ويكفي القول إن عشرات الآلاف من العاملين في الحقل العلمي في الولايات المتحدة الأمريكية وحدها يعكفون على دراسة هذه المشكلة . ولقد أقيمت مراكز مختصة لدراسة المعايشة (مركز كارنغ، مثلاً). ومع ذلك لم تتحقق حتى الآن الوحدة في معالجة مفهوم «المعايشة» وأشكالها وآلياتها. ومن الطبيعي أن يفسر الباحثون هذه

العملية بأشكال مختلفة ومن وجهات نظر متعددة، حيث يستنبطون نماذج متنوعة لها، ويقترحون مداخل مختلفة لدراساتها: المعلوماتية-الاتصالية، التفاعلية، النشاطية... إلخ.

المداخل إلى مشكلة المعاصرة

إن المعاصرة من موقع المدخل النشاطي هي عملية معقدة ومتعددة الموضوعات من إقامة الاتصالات بين الناس وتطورها التي تنجم عن حاجات النشاط المشترك، وتتضمن تبادل المعلومات ووضع استراتيجية موحدة للتفاعل، وإدراك الآخر وفهمه. وتقوم هذه المعالجة للمعاصرة على الأسس المنهجية التالية: أولاً إنها تنطلق من الاعتراف بعدم انفصام عرى العلاقات الاجتماعية والسلعية-النقدية بين الناس، التي تتخذ من «... اللغة والنقود» كوسيلة لها أو كوسائل للتفاعل [10، ص 92-93]. وهذا يعني تضافر المعاصرة مع العلاقات الاجتماعية والإنتاجية من جهة، وانعكاس طابع هذه العلاقات ومضمونها في المعاصرة ذاتها من جهة ثانية. ومن المهم أن نشدد هنا على أن تعقد المعاصرة الشفهية بالذات واكتمالها يسمحان بالنظر إليها على أنها ذلك الشكل «الذي تتبدى فيه قانونيات عمليات المعاصرة النفسية العامة بمظهر أكثر تميزاً، وأكثر تجرداً، وأقرب منالاً للدراسة» [109، ص 15].

ثانياً- وينهض ذلك الفهم لهذه العملية على قاعدة التأكيد على وحدة المعاصرة والنشاط الذي يفترض أن «أية أشكال للمعاصرة هي أشكال خاصة لنشاط الناس المشترك» [10، ص 93]. وهذا الأساس يسمح بوصف المعاصرة الخاصة بالعملية التربوية بصفاتها شكلاً من أشكال النشاط الدراسي المشترك للذوات.

إن التأكيد على وحدة النشاط والمعاصرة لا يفترض في ذات الوقت تجانس معالجة طابع الصلة بين هاتين الظاهرتين. فيمكن النظر إليهما بصفتهما جانبيين من الوجود الاجتماعي للإنسان (ب. ف. لوموف)، وظاهرتين توجدان في علاقة

الجنس النوع، أي أن المعاشرة هي نوع النشاط (غ. ب. شيدروفيتسكي، أ. أ. ليونتييف، ف. ف. ريجوف غ. ف. غوسيف وغيرهم). وفي الحالة الأخيرة يطرح سؤال: ما هو هذا النشاط، هل هو نشاط فردي أم نشاط جماعي. وسوف نطلق من كلا الشكليين من النشاط. ولكن المعاشرة ليست نشاطاً، وإنما هي شكل من أشكال التفاعل بين الناس الذين يمارسون أنواعاً شتى من النشاط ضمن العلاقات العملية-الاجتماعية. ويتطابق هذا التفسير مع الموقع العام للباحث ب. ف. لوموف الذي يرى أن المعاشرة «ليست جمع أو تصيد أحد النشاطات («المتمائلة») التي تتطور بصورة متوازية فوق نشاط آخر، وإنما هي، بالتحديد، تفاعل الذوات التي تبدو فيه كشركاء» [121، ص 252]. غير أن التباين في المعالجة يكمن في أن المعاشرة بالنسبة لهذا الباحث هي التفاعل ذاته، في حين أن المعاشرة في التعريف الذي يعرضه الكتاب هي شكله.

ويتعلق شكل التفاعل بتلك الوسائل التي تستخدم في مجال الاتصال الاجتماعي لنشاط الناس بوصفه واحداً من ثلاثة أبعاد لتفاعل الإنسان مع الوسط المحيط، ومع الناس الآخرين. وتتفاوت مجالات النشاط الإنساني قبل كل شيء تبعاً لتغير الاتجاه والهدف العام للنشاط الحيوي الذي يقوم به الإنسان. ففي داخل الهدف الأساسي لنشاط الإنسان: إيجاد وخلق نفسه وشيء ما خارج نفسه من أجل الآخرين ومن أحل نفسه، يمكن تمييز ثلاث مجموعات من الأهداف: إيجاد منتجات الثقافة المادية والروحية، واستقبال المعارف وتجميعها واستيعابها، وتبادل الأفكار، وتحقيق المجموعتين الأوليتين من الأهداف بغية إشباع الحاجة الروحية إلى المعاشرة. وطبقاً لذلك تتعين حدود ثلاثة مجالات من النشاط يرتبط بعضها ببعض، ويتوقف بعضها على بعض بصورة شرطية: النشاط الاجتماعي المنتج (العمل)، النشاط المعرفي (المعرفة)، النشاط الاجتماعي الاتصالي (المعاشرة). والمهم أن الأشكال المماثلة من النشاط قد أبرزها ب. غ. أنانيف على أساس المدخل

إلى النشاط من موقع بنية الذات . ووفقاً لهذا المدخل فإن اختلاف صفات ذات العمل والمعرفة والمعاشرة في الإنسان يحدد تنظيمه على وجه العموم بوصفه ذات النشاط والشخصية .

وإلى جانب المدخل إلى النشاط ثمة مداخل أخرى . ويتصل أحد هذه المداخل إلى المعاشرة الشفهية بنظرية الارتباط ونظرية المعلومات ، ويجد انعكاسه في الأعمال السيكلوجية العامة لكل من ح . أوسفورد وج . ميللر ود . برودبنيت ، وفي أعمال غ . غينبير ود . بيرلو وغيرهما التي تناولت الاتصال وهذا المدخل ، إذ يرجع إلى أعمال غ . لاسكيل الذي حدد مهمة دراسة المعاشرة بالصيغة : «من بلغ ، وماذا بلغ ، وعبر أي قناة بلغ ، ولمن بلغ ، وما هو الأثر»⁽¹⁾ ، إنما يوجه في الأساس نحو دراسة الخصائص النمسية لاستقبال (إدراك) المعلومات ، ومواصفات المبلغ في القاعة ، وشروط المعاشرة ووسائلها . إلخ . وينظر في نماذج الاتصال إلى المركبات (وهي بوجه عام : المصدر - التبليغ - القناة - المستقبل) ، ومجالات دراستها (خصائص المبلغ والقاعة ، وشروط الاتصال ، والمواقف ، والوسائل . . إلخ ، والبنية اللغوية ، وتنظيم المعاشرة وأسلوبها ، ومضمونها الدلالي والمعنوي . . إلخ) . وتعلق النتائج التي تم الوصول إليها في الدراسات التجريبية بشكل أساسي بآثار استجابة القاعة وأشكالها ، أي بآثر التغذية الراجعة التي تسم القاعة ذاتها ، وبمجال تأثير الاتصال في منظومة المواقف الاجتماعية للمستقبلين ، كتحويلهم ، مثلاً ، . وتعتبر «المعلومات» و«المنظومة» و«التغذية الراجعة» مفاهيم مركزية في هذا المدخل .

ويسمح المدخل المنظومي -الاتصالي - المعلوماتي بتحديد معايير فعالية الاتصال وشروطه وأساليبه على قاعدة مراعاة خصوصية المعلومات حسب قناة

(1) بذت هذه الصيغة فيما بعد على النحو التالي . «المشاركون في الاتصال الآفاق الموقف - القيم الأساسية الاستراتيجية - استجابات المستقبلين - الآثار»

الارتباط . وفي أثناء ذلك يزداد مفهوم الاتصال والذوات المتفاعلة دقة بوصفه منظومة . وكما يلاحظ يو . أ . شيركوفين فإن ارتباط المنظومات في سلسلة اتصالية يعني تبعية حالاتها . وفي هذه الحالة تتفاعل المنظومات المتوافقة وظيفياً- النفس عند المبلغ والنفس عند المستقبل (أو المستقبلين) . يقول يو . أ . شيركوفين : « يمكن لهذه المنظومات بفضل الاتصال أن توجد وتؤثر في الحالات المتطابقة - الاستثارة الانفعالية أو الاستدلال المنطقي الرصين ، والتردد المضطرب أو المعرفة الأكيدة . إنها قادرة على امتلاك حالات متماثلة في الاتجاه والشدة ، والإفادة من الأنماط السلوكية المتماثلة كمادة للتفكير » [234 ، ص 26] . وهذه موضوع هامة إلى حد كاف بالنسبة لتوصيف المعاشرة التربوية .

وضمن التفاعل النفسي البيني لذاتية كطرفي اتصال ثمة تفاعل نفسي داخلي معقد للإدراك ، والقيام بالتبليغ الكلامي داخل من هذه المنظومات . فإذا ما نظر إلى هذه العملية في سياق إلقاء المحاضرة من قبل المحاضر أو سماعها من قبل المستمع ب ، فإن أ ← ب تمثل التفاعل النفسي الداخلي المعقد ، بينما أ و ب كل داخل ذاتها كمنظومة تقوم باستقبال المعلومات ومعالجتها واتخاذ القرار . إن المستمع ب لا يستقبل المعلومات من أ فقط ، بل ويقوم بمعالجتها متضمناً في ذلك الاستعداد الكامن للكلام على أساس القرار المتخذ . وفي ذات الوقت يتلقى المستمع ب معلومات من المستمعين الآخرين ، أي أنه ينضم إلى منظومة معقدة من العلاقات داخل القاعة وإن المحاضر أ لا يعتبر مصدر المعلومات فحسب ، بل ومستقبل المعلومات التي ترده من القاعة عبر قنوات التغذية الراجعة في نفس الوقت . الخ . وبكلمات أخرى فإن المنظومة النفسية البينية لا تضطلع بوظيفة تقديم أو استقبال المعلومات فقط ، بل وبمعالجتها الاتصالية بأكملها . ولكن بترتيب معاكس لمحمل السلسلة ، أي من الاستقبال إلى التقديم . وعلى هذا النحو تعتبر سلسلة الاتصال أ ← ب منظومة كبيرة يجري في داخلها وضمن حدود كل منظومة الاستقبال

والمعالجة واتخاذ القرار . وفي المنظومة ب التي تمثل الصف (الفصل) أو القاعة تأخذ هذه العملية بالتعقيد أكثر على حساب إقامة الارتباطات متعددة القنوات بين جميع المستمعين [انظر 11، ص 123].

ويسمح المدخل الاتصالي بالتصور الحسي لمخطط التفاعل التربوي بكل الحلقات المتعددة التي تدخل فيه (المصدر، الموقف، قناة الاتصال، التغذية الراجعة . إلخ)، مما تستخدمه التربية الحديثة. بيد أن هذا المدخل لا يكشف عن الطبيعة الداخلية لهذا التفاعل وطبيعة الفعالية ذات الطرفين لذواته . إلخ . ولا بد للكشف عن هذه الطبيعة من المدخل الذي يسمح ليس بالوقوف على ارتباط المتحدث والمستمع فقط، بل وبتحديد آلياته النفسية . وهذا ما يمكن عمله فقط بعد تحليل حاجات النشاط ودوافعه وأهدافه ومهامه وبنيتة النفسية وخصائص الذات، وبكلمات أخرى على أساس مدخل النشاط .

وثمة مدخل نفسي -اجتماعي أكثر عمومية إلى تفسير المعاشرة الكلامية من موقع تفاعل الناس . أي من موقع الفاعلية المتبادلة . وفي مجرى هذا المدخل يتم التشديد على عدم انفصام ارتباط الاتصال (المعاشرة) وسواه من مستويات التفاعل بين الناس الأكثر اتساعاً [163؛ 164؛ 11، ص 100-116].

وظائف المعاشرة

يبدو أن التنظيم الوظيفي المتوازن للمعاشرة الذي تم تطويره في العقود الأخيرة مهم بالنسبة لتعريف جوهرها (ب. د. باريغين، غ. م. أندريش، أ. أ. بوداليف، أ. أ. برودني، أ. أ. ليونتيف، ب. ف. لوموف، ل. أ. كاربينكو، ف. ن. بانفيروف، إ. ف. تاراسوف، يا. يابوشيك وغيرهم). فحينما يعرف ف. ن. بانفيروف المعاشرة بأنها «التفاعل بين الناس الذي يتمثل مضمونه في المعرفة المتبادلة وتبادل المعلومات بمساعدة العلاقات المختلفة الموائمة لعملية النشاط المشترك» [160، ص 162]، فإنه يميز في المعاشرة أربع لحظات: الارتباط، التفاعل،

المعرفة، العلاقة المتبادلة، ويحدد تبعاً لذلك أربعة مدخل لدراسة المعاشرة: المدخل الاتصالي، المدخل المعلوماتي، المدخل المعرفي، المدخل التنظيمي، وقدم ب. ف. لوموف وصفاً لثلاثة جوانب (وظائف) للمعاشرة: الاتصالي-المعلوماتي، الاتصالي-التنظيمي، الاتصالي-الانفعالي، مشدداً على ضرورة المركب الاتصالي الخاص بوصفه متلياً وناقلاً للخبر، وتنظيم السلوك ووجود العلاقة والانفعال، أي المركب الانفعالي.

ويتشدر في الوقت الراهن مدخل ينظر إلى المعاشرة تبعاً له إلى الجوانب الاتصالية والتفاعلية المتبادلة والإدراكية [10، ص 97-98]. ومن المهم أن هذه الجوانب جميعاً تتجلى في آن واحد. فالجانب الاتصالي يظهر في تبادل المعلومات، والجانب التفاعلي المتبادل يبرز في تنظيم التفاعل بين شركاء المعاشرة ضمن شروط وحدة معنى قيامهم بالتشفير وحل شيفرة منظومات المعاشرة المعروفة (الشفهية، غير الشفهية). ويتبدى الجانب الإدراكي في «قراءة» محدثه على حساب الآليات النفسية، كالمقارنة والمطابقة والإدراك الذاتي والانعكاسية. وتبعاً لدرجة شكل مجموعة المتعلمين في ظل التأثير الاتصالي للمعلم يمكن أن يتكشف أكثر هذا الجانب أو ذاك من جوانب هذه العملية.

وتحمل ذوات المعاشرة عبئاً وظيفياً خاصاً وينظر إليها بصفتها أطرافاً تؤدي منذ البداية وظائف مختلفة للمعاشرة. وتبعاً لما يراه أ. أ. برودني، فإن بالإمكان تمييز ثلاث وظائف أولية للاتصال (المعاشرة): التفعيلية-الحث على الفعل، والتحريرية-المنع والكف («ممنوع-ممكن»)، والاستقرارية-التهديدات والإهانات. إلخ، وأربع وظائف أساسية للمعاشرة: الوسيالية (الأداتية)-تنسيق النشاط عن طريق المعاشرة، والنقائية-تكوين الوحدة والمجموعة، والتعبير عن الذات، والنقل. وتكتسي الوظيفة الأخيرة أهمية خاصة بالنسبة للمعاشرة التربوية،

لأن «هذه الوظيفة تتوضع في أساس التعليم: تعليم الشخصية يجري عبر المعاشرة سواء أكان هذا التعليم مؤسساتياً ومقرراً ومنظماً من قبل الدولة، أو كان خاصاً وفردياً وغير رسمي مما يجري خلال الاتصالات المتكررة مع الناس القادرين على نقل معارفهم ومهاراتهم إلى الشخص المعني» [33، ص 34].

ويمكن التحليل الأكثر تفصيلاً لوظائف المعاشرة بتمييز الوظيفة الاتصالية، والوظيفة المعلوماتية، والوظيفة الدافعية، والوظيفة التنسيقية، ووظيفة الفهم، والوظيفة الوجدانية لإقامة العلاقات، ووظيفة ممارسة التأثير (ل. أ. كاريونكو). ولقد استخلص ب. ياكوبسون لدى تحليله المعاشرة الكلامية ست وظائف أساسية للكلام، تكمل بصورة أساسية ثلاث وظائف أساسية للغة التي ذكرها منذ بداية أربعينيات القرن العشرين ن. س. ترويتسكي (التفسيرية، الوصفية، التعبيرية). ويرى ب. ياكوبسون [250] أن الوظائف الأساسية للكلام هي:

- 1- الوظيفة الوجدانية (التعبيرية، الانفعالية) - علاقة المتحدث بمن يخبره («للأسف؟ يا له من مكروه!»، يتساقط المطر من جديد).
- 2- الوظيفة الإرادية - حث المرسل إليه على الفعل، الرجاء، الطلب، الأمر.
- 3- الوظيفة الإسنادية - (المعرفية، الدلالية) - التعبير عن الفكرة.
- 4- الوظيفة الشعرية - تعيين الحدود بين الواقعي والخيالي.
- 5- الوظيفة الحوارية - المحافظة على الاتصال («ألو»، «مرحباً»، «كيف الأحوال»، مثلاً).

- 6- الوظيفة ما وراء اللغوية - التدقيق، تنظيم التعبير الخاص.
- ويعرف م. هولندي الوظائف الكلامية بصورة مغايرة بعض الشيء [249]. فقد أبرز خلال متابعته التطور الكلامي عند ابنه سبع وظائف للسلوك الكلامي:

الوظيفة الوسيلة (إشباع الحاجات المادية)، والوظيفة التنظيمية (مراقبة سلوك المحيطين)، وظيفة التفاعل (المحافظة على الاتصال)، الوظيفة الشخصية (تقديم الذات)، والوظيفة الابتكارية والبحثية (لماذا؟)، والوظيفة التخيلية (العالم الداخلي)، والوظيفة المعلوماتية (التبليغ عن المعلومات الجديدة. ومن الواضح تعددية موضوعات مضمون الوظائف الكلامية وتسميتها. ومن المهم هو أنها، إذ تعكس شتى جوانب التفاعل الاتصالي، إنما تستخدم جميعها على نطاقٍ واسعٍ لدى تقديم تفسير للمعايشة التربوية.

مواصفات المعايشة

إننا سوف ننظر في المواصفات العامة للمعايشة من أجل أن نقدم فيما بعد توصيفاً للمعايشة التربوية لمن يعلم ومن يتعلمون (المعلم والتلاميذ، المدرس والطلاب) من هذه المواقع.

ويمكن أن يوصف الجانب الشكلي من عملية المعايشة الكلامية على أساس نمطية السلوك الكلامي (الكلام) التي وصفها أ.أ. خولودوفيتش. فقد اقترح خمس علامات ثنائية لمطابقة أو تماهي الفعل الكلامي: وسيلة التعبير، والاتصال، والتوجيه والتكميم (تحديد الكمية)، والاحتكاك [226]. فالمعايشة، حسب علامة «وسيلة التعبير» قد تكون صوتية أو كتابية. وحسب علامة «الاتصال» يشير المؤلف إلى وجود أو غياب الشريك. وفي حالة وجوده إما أن يكون الاتصال مباشراً (كالحوار، مثلاً)، وإما أن يكون غير مباشر -عبر وسيط، أي شخص ثالث (كالترجمة، مثلاً)، ويعني التوجيه إما الانتقال (أحدهم يتكلم، والآخر (الآخرون) يصغي)، وإما التبادل (يتكلم المتحدثان ويصيغان بالتناوب). ويعين التكميم كمية المستمعين (واحد-كثير) وطبيعة الطرف المستقبل. ووفقاً لمصطلحات أ.أ. بردوني فإن هذا الصدد يمكن تمييز نوعين من المعايشة: المعايشة المحورية والمعايشة الشبكية. ومن خلال علامة «الاحتكاك» يلاحظ وجود أو غياب المتحدث

في ساحة الإدراك. ويتألف العلامات المذكورة يمكن الحديث نظرياً عن 32 خطأ من المعاشرة الكلامية. وفي مصطلحات هذه النظرية يمكن أن توصف المعاشرة التربوية بغلبة المعاشرة الصوتية والمباشرة والاحتكاكية والانتقالية (التي ينبغي أن تكون تبادلية) والجماعية والمحورية- الشبكية.

ولدى تعريف المعاشرة بوصفها عملية إقامة اتصالٍ موجهٍ وغائيٍ مباشرٍ أو تتوسطه هذه الوسائل أو تلك بين الناس الذين يرتبط بعضهم ببعض على هذا النحو أو ذاك في علاقة نفسية يبرز أ. أ. ليونتييف المواصفات التالية للاتصال: الاحتكاك، والتوجيه، والتوجه، والدينامية النفسية والتخصّصية الرمزية للعملية. وقد حددها أ. أ. ليونتييف في الطبعة الأخيرة بأنها التخصّصية الرمزية ودرجة توسط المعاشرة وتوجهها والدينامية النفسية [109، ص 65-78]. وخلاص ذلك يكمل بعض المواصفات المذكورة سابقاً بمضمون جديد. فهو يشير، مثلاً، إلى الطبيعة الثنائية للاتجاه: الاتجاه نحو تغيير خصائص التفاعل بين الناس وتغييرهم هم أنفسهم.

ولدى تعريف التوجه لا يلاحظ اتجاه تبادل المعلومات فقط، بل والطبيعة الاجتماعية أو الشخصية لتوزيع التوجه ذاته. وعلى هذا الأساس يميز أ. أ. ليونتييف وب. خ. بغاجنوكوف نمطين اثنين من المعاشرة-المعاشرة الموجهة شخصياً، والمعاشرة الموجهة اجتماعياً. ويختلف هذا النمطان بعضهما عن بعض بالبنية الاتصالية والوظيفية والنفسية- الاجتماعية والكلامية. فالأقوال في المعاشرة الموجهة اجتماعياً توجه إلى الكثير من الناس، وينبغي أن يفهمها كل واحد منهم. ولذا يطلب منها أن تكون كاملة ومفصلة وشفافة ودقيقة وعلى جانب رفيع من الثقافة. ويشدد مضمون التخصّصية الرمزية للمعاشرة على أهمية توحيد جميع الوسائل- الشفهية وغير الشفهية- من أجل رفع فعالية التأثير الكلامي. وينظر إلى الاحتكاك حسب درجة قرب التبليغ اللفظي وإدراكه في الزمان والمكان. وتتمثل الخاصية الهامة للمعاشرة في دينامييتها النفسية التي تحددها خصائص تأثير المعلومات الكلامية.

وتبعاً لدرجة تأثير المعلومات الكلامية في نفس الإنسان وطابعه يميز الباحثون: التبليغ (الإخبار) والإقناع والإيهاء [163]. ووفقاً لهذه المواصفات يمكن أن نحدد مع أ.أ. ليونتييف المحاضرة باعتبارها معاشرة موجهة اجتماعياً «بدينامية نفسية مختلفة (ولكنها تستلزم في الأساس الإقناع والتبليغ) تقترب من المعاشرة بين الأشخاص (المحادثة)، بطابع الوسائل التي تستخدم فيها، وبالوساطة الاجتماعية» [108، ص 12].

ونضيف إلى ما ذكر من خصائص للمعاشرة خاصيتين أخريين: التصويرية، تعددية الإعلام. ويقصد بالأولى التصور الذاتي للمتحدث (المعلم أو التلميذ) في النص، وبالثانية كثرة موضوعات المعاشرة الكلامية، حيث تتراعى فيها جميع خصائصها في وقت واحد (ثراء المضمون، التعبيرية، التأثيرية)، وتنعكس مختلف المستويات (المادي، المعنوي... إلخ).

وتحدد الطبيعة الاجتماعية للتصويرية بغياب المعاشرة اللامادية بين الناس، فهى، على الدوام، ذات مضمون ومحددة تاريخياً و«... لا يمكن أن توجد إلا لسبب ما محدد، وفي أنواع محددة من النشاط الاجتماعي والعلائق الاجتماعية -التقنية- الإنتاجية، والاقتصادية والسياسية والخلقية» [38، ص 16]. وتؤثر هذه الأنواع من النشاط في المعاشرة وتنعكس فيها. وتستدعي الخاصية التصويرية أن تعكس أي معاشرة الخصائص الشخصية -الفردية للمتعاشرين، كالمعلم (المدرس) والدارسين (الطلاب)، من مثل مستواهم الثقافي وأعمارهم وجنسهم وميولهم وحاجاتهم وأذواقهم ونزعاتهم... إلخ. ومما يكتسب أهمية خاصة هو تحليل المعاشرة الكلامية وأشكالها الأساسية ونتائجها -النص الذي يسمح بالكشف عن تلك العلاقات الاجتماعية التي يندرج فيها الناس الذين يقيمونها وعن خصائصهم الشخصية.

ولا تقل تعددية الإعلام أهمية لوصف المعاشرة الكلامية . وتكمن هذه الخاصية في أن التبليغ (الإعلام) الكلامي الذي ينقل خلال المعاشرة الشفهية يحمل مضموناً مادياً- اتصالياً معقداً، يمثل وحدة مستوى المضمون الغني والمستوى التعبيري والمستوى الدافعي للتعبير أو القول . ومن الطبيعي أن يكون بالإمكان التعبير عن كل منها بجلاء ووضوح إلى هذا الحد أو ذاك، ولكن وحدتها تحدد تعددية الإعلام للمعاشرة الشفهية (الكلامية) في النشاط الاجتماعي-الاتصالي الذي يقوم به الناس . وعلى هذا النحو تتميز المعاشرة الكلامية (الشفهية) بسبع خصائص على أقل تقدير . الاحتكاك، والتوجه، والتوجيه والتخصيصية الرمزية، والدينامية، والتصويرية، وتعددية الإعلام .

2 - المعاشرة التربوية بوصفها شكلاً من أشكال

تفاعل ذوات العملية التكوينية

تعريف المعاشرة التربوية

إن ما عرضناه من تحليل لمضمون المعاشرة الشفهية الداخلية ووظائفها وبنيتها (مستوياتها) بوجه عام يسمح من هذه المواقع وفي تلك المصطلحات بتعريف المعاشرة التربوية أيضاً . فالمعاشرة التربوية هي شكل من أشكال التفاعل والتعاون الدراسي بين المعلم والتلاميذ . وهي تفاعل محوري- شكلي موجّه شخصياً واجتماعياً . وتؤدي المعاشرة التربوية وظائف اتصالية وإدراكية وتفاعلية متبادلة في آن معاً، مستخدمة في ذلك مجموعة الوسائل الشفهية والتعبيرية والرمزية والحركية .

والمعاشرة التربوية- وظيفياً- هي تفاعل اتصالي (عن بعد)، وإعلامي، واندفاعي، ومتناسق، يقيم علاقات بين جميع ذوات العملية التكوينية . وهي تتميز بالترعة متعددة الموضوعات، وتعددية الإعلام، ودرجة عالية من التعبيرية . ويتم التعبير عن التركيب الخاص الذي يتشكل فيها ويؤلف بين جميع مواصفاتها

الأساسية في مضمون نوعي جديد لتفاعل ذوات العملية التكوينية التي تحددها خصائص تلك المنظومة من العلاقات أو «النظام التربوي» الذي توجد فيه .

وكما ترى ن. ف. كوزمينا فالمنظومة التربوية هي مفهوم تاريخي-اجتماعي ، وكل نمط تاريخي من أنماط النظام التربوي موجه نحو تحقيق أهداف تاريخية واجتماعية وحكومية محددة . وتحقق هذه المنظومة ما تنظمه الجماعة التربوية (كعنصر هام من عناصرها) من تعليم وتربية شخصية المتعلم عبر التأثير الموجه والمنظم والطويل عليه . وللنظام التربوي أهدافه ومهامه ومضمونه وبنيته ، كما أن له ما هو مهم على صعيد التحليل اللاحق للمعاشرة من وحدات مختلفة : ببنوية ووظيفية وجامعية (ذات مضمون غني) [99؛ 100] .

وفي هذا السياق العام تعرف المعاشرة التربوية بأنها « . . . معاشرة المعلم (وبشكل أوسع الجماعة التربوية) مع التلاميذ خلال التعليم الذي يخلق أفضل الشروط لتطور دافعية الدارسين والطابع المبدع للنشاط الدراسي ، وللتشكل السليم لشخصية التلميذ ، ويضمن المناخ التعليمي الانفعالي الملائم (الذي يحول دون نشوء «العائق النفسي» بصورة خاصة) ، ويكفل توجيه العملية النفسية - الاجتماعية لجماعة الأطفال ، ويسمح باستخدام خصائص شخصية المعلم في العملية الدراسية إلى أقصى حد ممكن » [106، ص 20] . وإلى هذا نضيف أن المعاشرة التربوية بوصفها شكلاً من أشكال التعاون الدراسي هي شرط تحسين التعليم وتطوير شخصية الدارسين .

اتجاه المعاشرة التربوية

لعل أول ما تتجلى خصوصية المعاشرة التربوية في نزعتها متعددة الموضوعات . فهي لا تتجه إلى تفاعل المتعلمين فقط بهدف تطوير شخصيتهم ، وإنما ، وهذا أمر أساسي بالنسبة للنظام التربوي ذاته ، نحو تنظيم استيعاب المعارف الدراسية وتشكيل الإمكانيات الإبداعية على هذا الأساس أيضاً . وبمقتضى ذلك

تتميز المعاشرة التربوية باتجاه ثلاثي كحد أدنى : الاتجاه نحو التفاعل الدراسي ، والاتجاه نحو المتعلمين (وضعهم الراهن ، والخطوط المنظورة لتطورهم) ، والاتجاه نحو مادة الاستيعاب .

وفي الوقت ذاته تحدد المعاشرة التربوية بالاتجاه الثلاثي لذواتها : التوجه الشخصي ، والتوجه الاجتماعي ، والتوجه المادي - الدراسي . فالمعلم (المدرس) ، حين يعمل مع أحد المتعلمين بغية استيعاب مادة دراسية ما ، فإنه يوجهه نحو نتيجة كافة الموجودين في الصف (الفصل) . وعلى العكس ، عندما يعمل مع الصف ، أي بصورة جبهية ، فإنه يؤثر في كل متعلم . ولهذا يجوز الاعتقاد بأن خصوصية المعاشرة التربوية ، إذ تظهر بمجموعة الخصائص المذكورة ، تنعكس في الاقتران العضوي لعناصر المعاشرة الموجهة شخصياً واجتماعياً ومادياً - دراسياً . وأثناء ذلك لا تعد المعاشرة التربوية التي تشمل جميع العناصر المذكورة تكويناً إضافياً أو زائداً - إنها تحمل صفة جديدة مبدئياً .

خصوصية المعاشرة التربوية

وتتعلق الصفة الثانية للمعاشرة التربوية في المقام الأول بوظيفتها التعليمية التي تتضمن الوظيفة التربوية باعتبار أن عملية التكوين تحمل ، كما سبقت الإشارة ، طابعاً تربوياً وتطورياً . ويجد أ.أ. برودني أن الوظيفة التعليمية للمعاشرة قد ترتبط على الصعيد العام بالنقل . وهذه الوظيفة كمظهر للنقل الذي يخص كافة أشكال تدريب الإنسان (في اللعب ، وخلال التفاعل الحياتي اليومي مع الآخرين) تتم من خلال العملية المنظمة بشكل خاص لأي من مستويات النظام التكويني قبل المدرسي ، المدرسي ، العالي . ومع أن الوظيفة التعليمية للمعاشرة التربوية تعدّ رئيسية ، إلا أنها غير ضاعطة . إنها الجزء العضوي للتفاعل متعدد الموضوعات بين المعلم والتلاميذ ، والتلاميذ بعضهم مع بعض . ويشير أ.أ. برودني إلى أن « . . . معاشرة المعلم مع التلاميذ هي معاشرة أدائية ، لأنها ترمي إلى تنظيم الأفعال

المشاركة في العملية الدراسية. ومن الطبيعي أن المعاشرة أثناء ذلك تؤدي وظيفة النقل. بيد أنه ليس أقل منطقية أن المعاشرة مع الدارسين هي، بالنسبة للمربي الحالي، تعبير ذاتي على الدوام. . . .» [33، ص 34-35].

وتعكس المعاشرة التربوية في الوقت ذاته خصوصية طابع التفاعل بين الناس الذي يصفه محطط إ. أ. كليموف «الإنسان - الإنسان». ويحدد هذا المخطط أي تفاعل مهني بين المعلم والتلاميذ، وبين العاملين في الخدمات العامة والزبائن، والطبيب والمرضى، والطبيب النفسي والعملاء. . . إلخ. وتحمل المعاشرة التربوية خصائص متشابهة مع جميع أنواع التفاعلات المذكورة آنفاً، إلا أنها أقرب ما تكون إلى معاشرة الطبيب النفسي والزبائن. . . . في واقع الحال، وأياً كانت المادة التي يدرسها المعلم، فإن ما ينقله إلى التلميذ هو في المقام الأول القناعة بقوة العقل البشري، والنزوع الشديد إلى المعرفة، ومحبة الحقيقة، واستهداف العمل المتفاني المفيد اجتماعياً. . . . وعندما يكون المعلم قادراً في ذات الوقت على أن يبدي ثقافة تهذيبية رفيعة في العلاقات بين الأشخاص، وعدالة مقترنة بلباقة لا تشوبها شائبة، وحماسة مرتبطة بتواضع نبيل، عندها يتشكل الجيل الناشئ، بمحركاته مثل هذا المربي عن غير قصد منسجماً روحياً، وقادراً على حل النزاعات بين الناس التي كثيراً ما تشهدها ساحة الحياة حلاً إنسانياً. . . .» [68، ص 4].

إن وظيفة تسهيل وتيسير المعاشرة التي تعد عامه أيضاً بالنسبة لهذه الأنواع من التفاعل والتي أشار إليها كارل روجرز ليست أقل أهمية. فهذه الوظيفة هامة إلى حد ما مما حمل روجرز على أن يطلق على المعلم أنه في المقام الأول ميسر المعاشرة. وهذا يعني أن المعلم يساعد التلميذ على التعبير عن ذاته، والتعبير عما هو إيجابي فيه. فاهتمام المربي بنجاح التلميذ، وجو المعاشرة الحميمي الذي يحافظ على الاتصال يسهل التفاعل التربوي، ويساعدان التلميذ على تحقيق ذاته، كما يساعدان على تطويره لاحقاً.

وعلى هذا النحو فإننا، ونحن نتحدث عن المعاشرة التربوية، نشير إلى وجود الوظيفة التسهيلية إلى جانب الوظيفة التعليمية والتربوية فيها.

وحدات المعاشرة التربوية

عند تحليل المعاشرة التربوية لا بدّ من تعيين حدود مفهوم الوحدة التربوية والوحدة الاتصالية للمعاشرة. ومع عدم إمكانية نقضهما، فإنهما ظاهرتان مختلفتان: تتحقق الأولى بوساطة الثاني، «إن مواءمة المهمة الاتصالية مع مهمة طريقة التأثير التربوية المختارة هو شرط لا غنى عنه من أجل إنتاجية عملية المعاشرة والتأثير التربوي على وجه العموم» [82، ص 22]. وترتبط المهمة التربوية باستيعاب المتعلمين لمادة دراسية محددة (توضيح هذه المادة وتفسيرها وتنظيمها، تنظيم اكتساب أساليب الأفعال التعميمية. إلخ)، في حين أن المهمة الاتصالية - الإجابة على سؤال حول كيف وما هي وسائل التأثير في المتعلمين - يمكن أداؤها بصورة أكثر فعالية. وهنا يبرز سؤال حول الأفعال الكلامية التي تنجز مهمة اتصالية معينة في شتى شروط المعاشرة التربوية التي ينتمي إليها طابع الموقف التربوي وفعل الاتصال.

وينظر إلى الموقف التربوي في سياق وحدة تعريف العملية الدراسية - الدرس، الحصة الدراسية، وهذه العملية تتميز بالهدف والمهام ومراحل الدرس ومضمونه، وبطابع تفاعل ذوات النشاط التربوي - الدراسي المشترك. إلخ. وتبعاً للأساس فإن بالإمكان تصنيف المواقف التربوية على أنحاء مختلفة. وحسب شكل العلاقة يمكن للموقف التربوي أن يكون عملياً (شخصياً)، ورسمياً (غير رسمي) وشكلياً (غير شكلي). وحسب مراحل الدرس (الحصة الدراسية) وأجزائه يمكن أن يكون هذا الموقف حالة من التعرف على المادة الدراسية (التوجه فيها، التفهم، الاستيضاح. إلخ)، أو التدريب (اكتساب أساليب الفعل التعميمية)، أو رقابة وتقييم أساليب الفعل، أو رقابة وتقييم المعارف المستوعبة. وحسب دينامية التعاون

يمكن أن تحدّد مواقف الدخول والعمل مع الشركاء والخروج من التعاون وإتمامه . وحسب طابع التفاعل الدراسي يمكن أن يكون حالات التعاون ، والمنافسة ، والنزاع ، والمواجهة (confrontation) . وحسب طابع المسائل الدراسية المحلولة يمكن أن يكون الموقف التربوي حيادياً أو إشكالياً .

ووفق المعيار الشكلي لتوضع المشاركين في التفاعل الدراسي يعرف الموقف التربوي بأنه حالة من حالات المعاشرة الودية (على مسافة 15-45 سم) ، والمعاشرة الشخصية (75سم) ، والمعاشرة الاجتماعية (حوالي المترين) ، والمعاشرة العامة (3-7 أمتار) . والواضح أن بالإمكان اختيار أسس أخرى أكثر خصوصية للتفريق بين مواقف المعاشرة التربوية . فالموقف التربوي لمعاشرة المعلم في الصف الأول ، وفي الدرس الأول (1 أيلول - سبتمبر) ، أي موقف «البداية» ، مثلاً ، يمكن تحديده على أنه : موقف غير شكلي ، وحالة من التوجه العام في الحياة ، وفي الشروط المدرسية ، والدخول في تفاعل ، وموقف تعاوني ، حيادي ، وحالة من المعاشرة الشخصية والاجتماعية ، والتعرف الشخصي .

ويتحقق كل موقف بأفعال اتصالية معينة ، وعلى هيئة مسائل اتصالية ، وبمساعدة أفعال كلامية محددة . ويمكن أن نشير إلى هنا إلى أن في المعاشرة بعامة ، والمعاشرة التربوية بخاصة تبرز وحدات وظيفية وبنوية ، تتبدى الأفعال الاتصالية والمسائل الاتصالية بمنزلتها .

ويتمّ تناول الوحدة البنوية للمعاشرة من جانب المؤلفين بأشكال متفاوتة . فهذه أ. ك . ماركوفا تعتبر أن فعل بناء القول أو التعبير هو الوحدة البيوية لنشاط المعاشرة . غير أن في هذه الوحدة لا يؤخذ بالحسبان سوى المتحدث ولا يدرج فعل المستمع (المستمعين) في المسار العام للمعاشرة . وبوسعنا الاعتقاد بأن هذا التناقض يزول إذا كان الفعل الاتصالي بصفته الوحدة الأدنى التي لا تقبل التجزئة وحدة بنوية للمعاشرة باعتبارها شكلاً من أشكال التفاعل ذي الطرفين . ومع هذا

فإن «... الكلام يدور ليس على الفعل وحسب، وعلى مجرد تأثير إحدى الذوات على الذات الأخرى (مع عدم استثناء هذه اللحظة)، وإنما على التفاعل بالتحديد» [121، ص249].

والحقيقة أن الطابع الفعال ذا الطرفين المرافق لهذا التفاعل غالباً ما لا يكون سوى مسلمة نظرية معلنة من مسلمات نظرية الاتصال. وإن جميع مخططات المعاشرة تنحصر عملياً في مخطط «المتحدث (الشريك الأول) - المستمع (الشريك الثاني)» (1^م ← 2^س)، أي في مخطط الفعل الاتصالي أحادي الاتجاه وأحادي الطرف الذي يمكن تناوله كجزء من فعل المعاشرة ذي الطرفين وحسب. ولئن تصورنا المعاشرة في الواقع كعملية تبادل للأفكار، وكمنظومة من «الأفعال المترافقة»، فإن مخططها يجب أن يبدو على نحو ، حيث ينظر إلى التفاهم الذي يعتبر وظيفة (1^م ← 2^س) و (باعتباره شرطاً للمعاشرة. ولعل أول من عبر عن هذه الموضوعة هو م. م. باختين الذي عرف الحوار كوحدة واقعية للكلام.

وعندما نتحدث لاحقاً عن المعاشرة، ولا سيما المعاشرة التربوية، فإننا سوف نعني تجسيدها المشخص في الوحدة البنيوية، أي فعل الاتصال: المتحدث (المعلم، المدرس) أو (التلميذ، الطالب) - المستمع (التلميذ، الطالب) أو (المعلم، المدرس). ومن المهم أن نشير إلى أننا، إذ نعرف بنية الفعل الاتصالي، إنما نثبت بصورة واعية فقط ذوات التفاعل الحيوي، مع أن من المعروف أن ما يندرج في هذه البنية هو من 3-4 (ن. س. تروبيتسكي، أ. غاردينر) حتى 6-7 عناصر (ب. أ. ياكوبسون، ف. أ. أرتيموف وغيرهما). وللمثال فقد ميز ب. أ. ياكوبسون ستة عناصر (أو عوامل) تعرف الفعل الكلامي: المرسل (المتحدث)، والمستقبل (المستمع)، والشفرة (اللغة)، والتبليغ، وقرينة الكلام، والتماس أو الاحتكاك.

ويربط المؤلف العنصر الأخير بالوظيفة الحوارية للغة، والأخرى أن ينظر إليه كعامل ما بعد النفاذ أكثر منه كعنصر من عناصر الاتصال.

وإلى جانب كتل المخطط الاتصالي المعروفة من قبل، من مثل مصدر المعلومات (المتحدث)، والتبليغ المرسل، والمستقبل (المستمع)، وقناة الارتباط، والتبليغ المتلقى، تبرز في نظرية الكلام الاتصالية التي اقترحها ف. أ. أرتيموف كتلة جديدة هي التصرف الكلامي. ونشير إلى أنه في الحالتين: الأولى (ب. أ. ياكوبسون) والثانية (ف. أ. أرتيموف) تبحث المعاشرة انطلاقاً من المدخل المعلوماتي-الاتصالي.

مستويات بنية المعاشرة

لقد تمت متابعة الصلة بين مختلف جوانب (وظائف) المعاشرة وديناميتها على نحو أكثر وضوحاً في مخطط المعاشرة متعدد المستويات الذي اقترحه يا. يانوشيك (1981م). ويمثل الاتصال في المستوى الأول من هذا المخطط قبل كل شيء نقل وتلقي المعلومات وتشفيرها وحل شيفرتها، مما يحقق تسوية الاختلافات القائمة في التبليغ الأولي للأفراد الذين يباشرون الاتصال. ولكن الاتصال على هذا المستوى لا يقتصر على نقل المعلومات وتلقيها فقط. فهو يتضمن بصورة مستترة العلاقة المتبادلة بين المشاركين. فمن جهة المتحدث يحدث توقع لكيفية إدراك المستمع للمعلومات المنقولة إليه. ويقوم المستمع بدوره بإعادة بناء قرينة المعلومات التي يتلقاها: مقصد المتحدث وتجربته ومعارفه... إلخ. وليس ثمة من صلة مباشرة بالنشاط المشترك في هذا المستوى.

ويكتسب الاتصال طابعاً تبادلياً واضحاً على المستوى الثاني، حيث يعتبر نقلاً وتلقياً متبادلين للمعاني من قبل المشاركين ويرتبط الاتصال على هذا المستوى ارتباطاً غير مباشر بالنشاط المشترك للمشاركين لحل المسألة العامة التي تقضي إلى بعض من التفريق بين الوظائف ليس من خلال النشاط فقط، بل ومن خلال

الاتصال المرتبط به . وفي هذه الحالة يمكن للأخير أن يتخذ طابع الإبلاغ والسؤال والتعليم والتلقين والأمر . . إلخ ، بضمانة توافق العمل المشترك . وإن تبادل المعارف والآراء والحلول التي يوجّه هذا الاتصال نحوها يخضع هنا لأداء المهمة المشتركة- الحصول على المعلومات اللازمة ، واستيعاب المادة الدراسية ، واكتشاف المعارف الجديدة، ونقل الأوامر . . إلخ .

ويرأى على المستوى الثالث بكل الوضوح أنّ الأكثر أهمية بالنسبة للاتصال هو بالتحديد : النزعة إلى فهم وصعوبة وآراء المشاركين بعضهم البعض ، والإصغاء إلى رأي الآخرين حتى ولو أنهم لا يتفقون معه . . إلخ . وفي هذه الحالة يوجّه الاتصال نحو تكوين تقدير عام للنتائج التي أحرزت ، وتشكيل إسهامات بعض المشاركين . وقد يواجه المسعى نحو التقدير العام عائقاً يكمن في تباين القيم الأساسية التي يباشر بها بعض المشاركين الاتصال . ويرتبط هذا المستوى من الاتصال بالطابع الجماعي للعلاقات المتبادلة [240، ص 169-170] .

وتعتبر مهمة الاتصال التي تؤدي وظيفة ضمن الفعل الاتصالي الوحدة الوظيفية للمعاشرة . وحسب ف . أ . كان - كالك فإن نقاط الانطلاق لدى بناء مهمة الاتصال هي : المسألة التربوية ، والمستوى القائم للمعاشرة التربوية بين المعلم والصف ، ومراعاة الخصائص الفردية للمتعلمين ، ومراعاة الخصائص الفردية الذاتية ، ومناهج العمل .

إن مهمة المعاشرة (أو المهمة الاتصالية) حسب تعريف م . إ . ليسينا هي ذلك الهدف الذي توجه الأفعال المتنوعة التي تتم من خلال المعاشرة نحو تحقيقه في ظل شروط معينة . وما يحدد مهمة المعاشرة هي الشروط الداخلية والخارجية (مستوى تطور الحاجة إلى المعاشرة ، الخبرة السابقة في التفاعل مع الناس ، وضعية التفاعل ، طابع تأثير الشريك القريب في الزمان) . والمهمة ، بدورها ، تحدد طابع فعل المعاشرة [117، 118] وإنا نميز خصائص مسألة الاتصال باعتبارها وحدة

وظيفية للمعاشرة. أولاً- تبعاً لما تقوله م. إ. ليسينا، فإن هذه المهمة تقوم بدور الدافع إلى الفعل: الاستجابي الكلامي أو غير الكلامي. ثانياً- إن مسألة الاتصال هي وحدة استقبال- منتجة، أي أنها تتضمن النشاط الكلامي (الأفعال) للمتحدث والمستمع على حد سواء.

ومن موقع المتحدث (من موقع المعلم، مثلاً)، يمكن تمييز المجموعات التالية من المسائل الاتصالية: (1) نقل (تبليغ) المعلومات، (2) استدعاء المعلومات والاستفسار عنها، (3) الحفز على الفعل (الشفهي أو غير الشفهي)، (4) التعبير عن الموقف إزاء الفعل الشفهي أو غير الشفهي للشريك في المعاشرة التربوية (التلميذ، في الحالة الراهنة). وتحل مسائل الاتصال لكل من هذه المجموعات بوساطة العديد من الأفعال الكلامية.

وفي عدد كبير من الأعمال (أ. ف. بيلسكي، ف. أ. أرتيموف، ل. د. ريفتوفا، ف. إ. كادزمتسيف وغيرهم) جرت محاولات تصنيف كافة الأفعال الكلامية المتنوعة (المسائل الكلامية) «التبليغ» و«الحفز». ولما كانت هذه الدراسات موجهة في الأساس نحو دراسة الشكل التنظيمي في التعبير عن المسائل الاتصالية، فإن مسمياتها تعكس أربعة أنماط اتصالية (تنظيمية): الرواية، والسؤال، والحفز، والتهاف (ف. أ. أرتيموف). وهكذا فإن مهمة المتحدث الاتصالية العامة «التبليغ» تحدد باعتبارها رواية يمثلها أحد عشر صنفاً على أقل تقدير: الرواية بالتحديد، التبليغ، التسمية، الإعلان، التعداد، الملاحظة، الإجابة، الرسالة، التقرير، القصة، الحكاية. ويعدّ طيف الفعل الكلامي الحفز أكثر اتساعاً وحسب معطيات أ. فز. بيلسكي و ف. أ. أرتيموف يدخل فيه ليس أقل من ستة عشر صنفاً نعددها وفق تناقص قوتها: الأمر، الفرض، الطلب، التوجيه، الإنذار، التهديد، المنع، الاستدعاء، التحذير، النداء، النصيحة، الرغبة، الدعوة، الرجاء، الموعظة، الدعاء (15، ص 265-270).

ولقد ميز الباحثون المهمات (الأفعال) الاتصالية للمتحدث (التبليغ، الإقناع، الخفر، الإيحاء، الاستحسان، الإيضاح، الدحض، البرهان، السؤال... إلخ) التي تحمل عبئاً وظيفياً كبيراً في المعاشرة التربوية. وتظهر استبانة معلمي مختلف مدارس موسكو أنه غالباً ما تصادف في المعاشرة التربوية تلك المهمات الاتصالية، كالبرهان والسرد والايضاح. فعلى سؤال الاستبانة: «ما هو أسهل ما تفعلونه في الصف؟» أجاب أكثر من 50٪ من المعلمين: «الايضاح»، «السرد»، «الاقناع». وفي الوقت ذاته أجاب على سؤال: «ماذا يتوجب عليكم فعله في الغالب داخل الصف؟» حوالي 50٪ من المعلمين «البرهان»، الأمر الذي لم يشر إليه من قبلهم كمهمة سهلة. وتبين أن 66,7٪ من المعلمين المستجوبين يقومون بمهمة الاقناع الاتصالية بصورة أكثر نجاحاً عندما يعارضونهم، وليس حينما يتفقون معهم. وأن 80٪ من المعلمين يؤثرون القيام بمهمة الاتصال من خلال المعاشرة مع الصف، وليس مع تلميذ بمفرده (ل. أ. خارايضا، ت. س. بوتيلوفسكايا). ويكلمات أخرى فإن المعاشرة الموجهة اجتماعياً هي بالنسبة للمعلمين أفضل من المعاشرة الموجهة شخصياً.

ولعلّ بالإمكان تفسير صعوبة حل مسألة البرهنة بأن هذه المسألة المعقدة بتركيبها (ب. ب. بلونسكي) كقاعدة عامة لا تدرس في المدرسة. وتظهر نتائج دراسة مهمات الوصف والايضاح والبرهان والاقناع الاتصالية (ت. س. بوتيلوفسكايا) بصورة يقينية أن التمييز الدقيق لأساليب القيام بتلك المهمات، كالوصف والايضاح والبرهان والاقناع لا تتشكل بصورة تلقائية إلا في العمر الطلابي، وأن القيام بمهمة البرهان لا تتشكل أثناء ذلك. وهذا ما يدل على أن المهمات الاتصالية والأفعال التي تؤديها ينبغي أن تكون موضوعاً للاستيعاب الخاص من قبل الطلاب - مربّي المستقبل. وفي دراسة أ. ك. ماركوفا [125] التي تتناول فيها المعاشرة كوسيلة وهدفٍ للتعليم، فإن استيعابها يمرّ بأربع مراحل،

تكتسي الأوليتان منها أهمية خاصة. فالمرحلة الأولى تكمن في تعليم الدارس التعبير عن فكرته بصورة واضحة ودقيقة. وفي المرحلة الثانية يتعين على الدارس التأثير على شريكه في المعاشرة، بما في ذلك القدرة على البرهان والتدليل. وبكلمات أخرى فإن على الدارس في هاتين المرحلتين أن يتعلم القيام بمهمة اتصالية محددة. ويوجه الاهتمام أثناء ذلك نحو ضرورة تحديد ومراعاة تدرج حل المسائل وتسلسلها [125، ص192].

لقد درست المهمات الاتصالية للمتحدث أكثر مما درست المهمات الاتصالية للمستمع. ومن موقع المستمع ميز الباحثون ضمن شروط المعاشرة التربوية المهمات الاتصالية التالية: «فهم»، «حفظ»، «ذاكر»، «استوعب»، «استنتج»، «أجاب»، «دحض»، «برهن». ومن الجلي أن هذه المهمات غير متجانسة، فمنها المعقد «برهن»، ومنها السهل «حفظ». وكل واحدة منها مرتبطة بواحدة من الحالات الثلاث للمستمع: المعرفية، أو الذاكرية، أو الاتصالية. ولعلّ الحالة الاتصالية- تلقى الخبر، ونقل إلى الآخر- هي التي تضمن الاحتفاظ بالمادة المستقبلية إلى الحد الأقصى في جميع المجموعات العمرية (ت. أ. ستيجكو). وهذا ما يتوجب على المعلم أخذه بالاعتبار عند تنظيم المعاشرة والتعليم، وصياغة التعليمات والمهمات الكلامية الدراسية من قبله. وهكذا فالمهمة الاتصالية بوصفها وحدة وظيفية للفعل الاتصالي الذي يتبدى كوحدة بنوية للمعاشرة تعالج بصفاتها وحدة للمعاشرة ذات طرفين تتحقق من جانب المتحدث والمستمع سواء بسواء.

ويبين تحليل معطيات ملاحظات دروس اللغة الروسية والأدب وعلم الأحياء والكيمياء واللغة الأجنبية والتاريخ والجغرافيا أن المعلم، حين يتعاشر مع الدارسين، ويحل المسائل الاتصالية المختلفة الطابع، يؤدي في الوقت ذاته مختلف الوظائف التربوية بمساعدة هذه المسائل. وقد ميّز الباحثون مجموعات أربعاً من الوظائف (مع تفصيلها داخل المجموعات): (1) التنبيهية، (2) الاستجابية التي تتضمن:

أ) التقويمية، ب) التصحيحية، 3) الرقابية، 4) التنظيمية التي تشمل الوظائف: أ) التي توجه انتباه الدارس نحو الإدراك والحفظ و، الاسترجاع، ب) التي تكفل استعداد الدارس للعمل المقبل مع النص واللوحة والفيلم . . إلخ، ج) التي تشير إلى تسلسل أداء المهمات والتعليمات ونوعيته، د) التي تنظم العمل الجماعي والزوجي والفردى خلال الدرس، هـ) التي تنظم ترتيب الدارس وانضباطه أثناء الدرس (س. يا. روماشينا).

وإن أكثر المسائل الاتصالية التي يستخدمها المعلمون (في دروس اللغة الأجنبية، مثلاً،) (السؤال، الحفز، الإيضاح، السرد، الإبلاغ، الاستحسان، الاستهجان) تؤدي في الأساس الوظيفية التنظيمية والوظيفية التنبيهية. ولعل أقلها ظهوراً في العملية الدراسية هي أفعال المعلم التقويمية، ولا سيما الاستحسانية منها. وطبيعي أن تفقر هذه الحالة المعاشرة التربوية بحرمانها واحدة من اللحظات الأساسية التي تؤثر إيجابياً في استيعاب المادة الدراسية، ونعني التعزيز الإيجابي.

وفي الوقت ذاته فإن القدرة على حل المسائل الاتصالية لا تشكل على نحو موجبٍ وغائي حتى لدى طلاب المعاهد التربوية العليا- معلمي المستقبل. وما يدل على ذلك هو أن في بنية الكتب المدرسية يوجد حوالي 70٪ من التمارين موجهة نحو تشكيل القدرات الاتصالية لدى الطلاب، علاوة على أن أكثر من نصف هذه التمارين يضمن تطور القدرة على التبليغ. ولا يوجد سوى 1,2٪ من التمارين مخصصة لتطوير القدرات التنظيمية، وحوالي 3,5٪ مخصصة لتطوير القدرات الاتصالية - الانفعالية التي تحدد أسلوب المعاشرة (ل. ن. نيكيبيلوفا).

ومن الأهمية بمكان دراسة أسلوب المعاشرة ذاته الذي يستدعي طابع التعاون الدراسي الذي تطرح وتحل فيه المشكلة والمسألة الذهنية بالاشتراك مع المعلم. «يعبّر أسلوب المعاشرة عن: أ) خصائص الإمكانيات الاتصالية للمعلم، ب) طابع العلاقات المتبادلة الذي تكون بين المربي والتلاميذ، ج) الفردية الإبداعية للمربي،

(د) خصائص جماعة التلاميذ» [82، ص 97]. وأسلوب المعاشرة هو شكل ثابت من أشكال أساليب ووسائل تفاعل الناس بعضهم مع بعض، أي التفاعل التربوي في هذه الحالة. وما تجدر ملاحظته هو أن أسلوب معاشرة المدرس (المعلم) ذاته ينبغي أن يتميز بـ: «1) الاهتمام الزائد بالعملية الذهنية لدى التلميذ (التلاميذ)، حيث أن الحركة الضئيلة للفكر تتطلب المساندة الفورية بالاستحسان، ولا يتطلب الأمر أحياناً سوى إشارة توحى بأن الفكرة قد تمت ملاحظتها، 2) وجود معرفة الغير - قدرة المعلم على وضع نفسه في مكان التلميذ، وفهم أهداف نشاطه ودوافعه، مما يسمح بالتنبؤ إلى درجة محددة بنشاط التلميذ وتوجيهه مسبقاً وليس «post Factum»، 3) حسن النية وموقع اهتمام الزميل (الصديق) القديم بنجاح التلميذ، 4) الانعكاسية - التحليل الصارم والمستمر لنشاطه كمرب يوجه النشاط المعرفي للتلاميذ، وإدخال التعديلات إلى العملية الدراسية بالسرعة القصوى» [186، ص 61].

ويسمح التعرف على مؤشرات أسلوب المعاشرة الذي يناسب النزعات التقدمية في التعليم برؤية تشابهها مع تلك الصفات التي يجب، كما بينا من قبل، أن يتمتع بها المعلم الذي ينظم التعليم على أساس مدخل النشاط. والمهم هنا أيضاً أنه للمرة الأولى يكشف النقاب في دراسة ل. ف. بوتليايفا عن تلك الاستجابات السلوكية الاستجابية عند التلاميذ التي يستدعيها أسلوب معاشرة المعلم الذي تناولناه آنفاً. فالثقة والحرية والانعقاد وغياب الخوف والعلاقة السارة بالمعلم وبالتعلم، والسعي إلى بلوغ درجة طيبة من التفاهم داخل المجموعة، إن هي إلا نتيجة الأسلوب السليم في المعاشرة الذي اختاره المعلم. وغياب هذا الأسلوب، والصراخ والتهكم وعلاقة الاستخفاف بالتلميذ التي تظهر في أسلوب سلوك المعلم ومعاشرته تفضي إلى اللاشيء في نظام التعليم مهما كان غنياً بمحتواه، ومنظماً بطرائقه تنظيمياً صحيحاً. ويمكن تحليل المعاشرة الذي عرضناه من الحديث عن:

- المعاشرة التربوية بوصفها شكلاً من أشكال التفاعل والتعاون الدراسيين بين المربي (المدرس) والتلاميذ (الطلاب).

- تمثل ثلاثة جوانب للمعاشرة في آن واحد: الاتصالي، والتفاعلي المتبادل، الإدراك.

- تعبير أشدّ وضوحاً للمستويين الثاني والثالث من مستويات الاتصال في المعاشرة التربوية.

- تمثيل واسع في المعاشرة التربوية للوسائل التصويرية والحركية والرمزية إلى جانب الوسائل الشفهية وسواها من الوسائل.

ونشير مرة أخرى إلى أن التحليل السيكولوجي للتعاون والمعاشرة الدراسيين باعتبارهما تفاعلاً متعدد المستويات بين المدرس والطالب (المجموعة الطلابية الدراسية) يشتمل على دراسة كلٍّ من هذين الجانبين كذاتين للنشاط الدراسي ولما يميزهما. ولعلّ أول ما يميزهما هو التوجه الغائي للنشاط وفعالته ودافعته، مع أن أهداف نشاط كل منهما ودوافعه مختلفة. وترتبط الخاصية الثانية بالمواقع اللعبية لكلٍّ من ذاتي التعاون والمعاشرة: أحد الموقعين يكشف عن دور المعلم والمدرس والمربي والمرشد، والثاني عن دور التلميذ والطالب. ومن المهم أن نشير إلى تكامل هذين الدورين وارتباطهما المتبادل. والأمر الثالث الذي يحدّد الذاتين كليتهما هو تعلق النشاط الدراسي والتربوي بخصائصهما النفسية- الفردية من جهة، وبتلك العلاقات التي تقيّمها كل منهما داخل الجماعة التدريسية أو الطلابية من جهة ثانية.



تعتبر المعاشرة ظاهرة متعددة الأطراف والوظائف، ويحدد طابعها التفاعل ذاته. وعلى أساس تحليل المداخل المختلفة إلى دراسة المعاشرة يبدو أن أكثرها مواءمةً هو مدخل النشاط والأسلوب الديمقراطي والصادقي في المعاشرة.

الفصل الرابع

«العوائق» في المعاشرة والتفاعل التربويين

والنشاط التربوي - الدراسي

1 تعريف ووصف عام المعاشرة الصعبة

الوصف العام للصعوبات في المعاشرة

تعتبر مشكلة صعوبات أو «عوائق» المعاشرة التي يصادفها الإنسان أثناء النشاط والمعاشررة إحدى مشكلات علم النفس التربوي وعلم نفس المعاشرة المعقدة والمهمة تربوياً. وعلى الرغم من أن ظاهرة صعوبات فهم وتفسير القول (النص) وما ينجم عنها أثناء الحوارات والمعاشررة الجماعية تناقش في علم البلاغة منذ القدم كما في التفسير الذي ذكرناه لشيخرون، مثلاً، وتدرس هذه المشكلة بصفتها موضوعاً لدراسة خاصة في سياق النظرية المعلوماتية - الاتصالية، والنظرية النفسية - الاجتماعية وعلم النفس المعرفي منذ أواسط القرن العشرين (د. كاتس، ل. لي، غ. لاسفيل، م. أندرسون، إ. س. كوزمين، ب. د. بارينين، ب. ف. لوموف، يا. ل. كولومينسكي، إ. أ. كليموف وآخرون).

وفي النشاط التربوي تدرس الصعوبات في مجرى التفاعل بين المعلم (المدرس) والتلاميذ (الطلاب) وبين التلاميذ (الطلاب) داخل الصف (المجموعة) بوتيرة سريعة إلى حد كان بهدف تعيين العوامل التي تؤثر فيها، والتي تستدعي

أسبابها . كما تدرس أهمية هذه الصعوبات على صعيد النشاط الدراسي (ن. ف. كوزمين، أ. أ. ليونتييف، أ. ك. ماركوفا، ف. أ. كان-كاليك، إ. ف. تسوكانوفا، ف. ف. ريجوف، ل. أ. بوفارنيتسينا وغيرهم). ونشير إلى أن «صعوبة» و«عائق» المعاشرة تشكيل ذاتي، ومعاناة الذات بعض الصعوبة في الموقف المتناقض وغير المألوف وغير المعياري. ولذا فإن ما يثير صعوبة لدى شخص ما يمكن أن لا يلاحظه شخص آخر.

تعريف الصعوبة

الصعوبة في المعاشرة (في النشاط) هي حالة «الارتباك» التي يعانيها الإنسان بصورة ذاتية في تحقيق المعاشرة التي يتنبؤ بها (المخططة) نتيجة النفور من شريك المعاشرة وأفعاله، وعدم فهم النص (التبليغ)، وعدم فهم الشريك وتعبير الموقف الاتصالي، والحالة النفسية الخاصة. إلخ. وتتجلى الصعوبات في صورة توقف وانقطاع النشاط والمعاشرة وعدم إمكانية استمرارها (أ. ك. ماركوفا). ومع مراعاة ما ينشأ في مجرى النشاط من صعوبة وإدراكها وجعلها موضوعية هي أحد شروط ظهور الموقف الإشكالي الذي يعد مقدمة وأساساً لظهور الفكر وحركته (س. ل. روبنشتين). وهو ما يمكن أن ينظر إليه في النشاط التربوي كعامل تفعيل النشاط الذهني عند الإنسان وتنبهه لإيجاد وسائل وأساليب جديدة للخروج من الموقف «الحرج» الناشئ. وهكذا تبرز وظيفتان للصعوبة خلال المعاشرة التربوية: وظيفة إيجابية وأخرى سلبية.

وظائف الصعوبة

تحمل الوظيفة الإيجابية للصعوبة، حسب أ. ك. ماركوفا، «...أهميتين: (أ) أهمية كشمية (جذب اهتمام المعلم؛ فالمعلم النبيه تشير أخطاء تلاميذه إلى صعوباته)، أهمية تنبيهية، تعبوية (تفعيل نشاط المعلم أثناء تحليل الصعوبات وتجاوزها، اكتساب الخبرة» [129، ص84]. وما يميز في هذا الشأن هو ازدواجية

موقع المعلمين فيما يتعلق بالخطأ كنتيجة للحل غير الملائم للمسألة التربوية أو الاتصالية المعقدة. فالبعض يعتبر الأخطاء في هذا النشاط غير مسموح بها، بينما ينظر آخرون إليها كعنصرٍ ضروري لا مناص منه.

وتثبت أ.ك. ماركوفا في الوقت ذاته الوظيفة السلبية للصعوبة والتي تحمل أهميتين: «أ) أهمية معيقة، كافة (في حال غياب الشروط لتجاوز الصعوبات أو وجود عدم الرضا عن الذات، كالتقويم الذاتي المنخفض، مثلاً)، (ب) أهمية هدامة، مدمرة (تؤدي الصعوبات إلى توقيف النشاط وتفكيكه، والرغبة في ترك المدرسة أو المهنة)» [129، ص 84].

وعادة لا يثبت المرء في النشاط أو المعاشرة سوى ما يعيق الإنجاز العادي اللاحق لهاتين العمليتين، في حين أن من المهم بالنسبة للمعلم أن يعرف الصعوبات التي يتجاوزها من غير أن يدركها على الدوام بصفتها صعوبات. هذا وإن الصعوبات والعراقيل في النشاط المشترك وفي المعاشرة التي تدرك من قبل ذواتهما كصعوبات وعوائق تتجلى، كما تدلل على ذلك نتائج الدراسات (إ.ف. تسوكانوفا)، في السلوك «غير الموائم» لوضعية المعاشرة وطابع النشاط، وفي خصائص إقامة الاتصال والحفاظ عليه، وفي مستوى الراحة النفسية للناس المتعاشرين ومزاجهم الانفعالي. ويمكن أن تظهر الصعوبات على صعيدٍ واحدٍ من هذه الأصعدة، ولكنها غالباً ما تظهر على عددٍ في وقتٍ واحدٍ.

2- المجالات الأساسية للصعوبة في التفاعل التربوي

الوصف العام لمجالات الصعوبة

ينظر إلى صعوبات أو «عوائق» المعاشرة في الوقت الراهن من مواقع شتى تبعاً لأساس تحليلها والمدخل إليها. ففي إطار التفسير النفسي العام تصنف إلى معنوية ومعرفية وتكتيكية. وفي المدخل النشاطي تبرز الصعوبات الدافعية

والعملية المرتبطة بجانبين أساسيين من جوانب المعاشرة: الجانب الاتصالي والجانب التفاعلي المتبادل. وهما يتجلبان بدورهما في المجالات المعرفية والوجدانية والسلوكية (ل. أ. بوفارنيتسينا).

وفي الوقت ذاته يمكن أن تكون صعوبات الإنسان أثناء المعاشرة مرتبطة ليس بطابع النشاط أو بالمجالات الانفعالية والمعرفية (الأسلوب المعرفي، مثلاً)، وغيرها من مجالات الشخصية الأخرى فحسب، بل بكونها نتيجة لتأثيرات أكثر عمقاً واتساعاً في نفس الوقت.

ولعل بالإمكان استخلاص المجالات الأساسية التالية لصعوبات الإنسان أثناء المعاشرة: المجال العرقي - الثقافي الاجتماعي، والمجال التمثيلي (الدوري) - الموقعي - الوضعي، والمجال النمائي، والمجال النفسي - الفردي، والمجال النشاطي، ومجال العلاقات القائمة بين الأشخاص. ومن الطبيعي أنها تتخفى ويتفاعل بعضها مع بعض في منظومة واحدة كاملة «الإنسان»، على أنه ويهدف التحليل النظري يمكن تناول تأثير كل منها بصورة منفصلة.

المجال العرقي - الثقافي الاجتماعي للصعوبات

ترتبط صعوبات هذا المجال بخصائص الوعي العرقي وبالقيم وأنماط السلوك وحالات وعي الإنسان التي تتجلى في المعاشرة ضمن شروط محددة من تطوره الثقافي والاجتماعي. وصعوبات المعاشرة التي تستدعيها خصائص ذواتها العرقية والثقافية الاجتماعية، كقاعدة عامة، تتخذ من قبل الناس على أنها بديهيات. وجلي في الوقت ذاته أن كل ذات نشاط وشريك في المعاشرة باعتباره حاملاً لدهنية معينة، وكأنسان «صَبَّ» تفكيره، حسب تعبير ل. ف. شيربا الدقيق في صورة اللغة الأم (وعبر عن هذه الفكرة و. هومبولد)، ويتفاعل مع غيره من الناس بما يتناسب مع القواعد والتقاليد وشكل العالم والإحساس المسالم الذي يخص الشعب الذي يعتبر ممثلاً له. وما هو مميز بما فيه الكفاية في هذا الصدد هو طابع معاشرة المربي

الروسي وعلاقته الرحيمة بالتلاميذ. وغالباً ما تثير هذه المعاشرة اعتراضهم، ولا سيما لدي المراهقين والتلاميذ الكبار الذين يشرعون في العقود الأخيرة بالتوجه نحو أسلوب في المعاشرة عملي أكثر، ومتماسك ومتحفظ بصورة أشد. وهنا تنشأ صعوبات قد تكون الثقافة الاجتماعية والعرقية للمربي الروسي نفسه أحد أسبابها.

ويظهر هذا المجال من الصعوبات في غالب الأحيان في غياب المههم الكافي للقصد من المعاشرة ونغمتها وأسلوبها. وتستدعي خصائص المجال العرقي-الثقافي الاجتماعي أيضاً مجموعة كاملة من الصعوبات لدى مراعاة آداب المعاشرة. فهي الثقافة الروسية، مثلاً، حين يجيب التلميذ فإنه، كقاعدة عامة، ينظر إلى المعلم، في حين أن التلميذ في مجموعة كاملة من الشعوب التركية، كالياقوتيين، مثلاً، ينظر في عيني الكبير مباشرة. وهذا غير مقبول بالنسبة للمعلم - فهو متحد. ومثل هذا السلوك لا يجعل المعاشرة صعبة فقط، بل إنه قد يوقفها. وتلعب الوسائل غير الشفهية - حركات الوجه والأيماء والوضعية دوراً كبيراً في هذه الشرطية العرقية - الثقافية الاجتماعية، «فقراءتها» الصحيحة هي ضمانت تفاهم المتعاشرين وتفاعلهم الملائمين.

ويمكن تجاوز صعوبات المعاشرة المرتبطة بالمجال العرقي-الثقافي الاجتماعي إذا ما انعكست (أي تم وعيها وتقبلها) من قبل المربي، واستطاع أن يراقب معاشرته وينظمها ضمن أطر تلك العلاقات الاتفاقية التي يقتضيها نظام تكويني معين ومؤسسة تكوينية محددة.

المجال التمثيلي - الموقعي - الوضعي

يتوقف هذا المجال من الصعوبات في المعاشرة على جملة من الأسباب العميقة: التربية الأسرية، الموقع ضمن الوحدة الاجتماعية، خصائص الدور، وضع المؤسسة، نظام التكوين، المنطقة، المدينة. إلخ. وتنشأ تلك الصعوبات في المعاشرة أكثر ما تنشأ في ظل شروط عدم تناسق الوضعيات والمواقع، وفي حالات

انتهاك حقوق الأدوار الاتفاقية وواجباتها . ففي المدرسة ، مثلاً ، يفرض حق المعلم في السؤال وفق العلاقات الاتفاقية وعلى التلميذ واجب الإجابة . وإذا ما طرح التلميذ سؤالاً يتعذر على المعلم الإجابة عليه ، فإن باستخدامه حقه في السؤال يتمكن من أن يغيّر عنوان السؤال ويؤجل الإجابة عليه ، أي أن يغير مسار المعاشرة . وتتجسد وحدة وضع المعلم كممثل للمدرسة والتكوين وموقعه المتمثل في نقل الخبرة الاجتماعية وتحويلها ، ودوره كمطورٍ ومربٍ ومعلمٍ للذات ، في نفوذه . ويجمع هذا النفوذ في ذاته مركبين اثنين كحد أدنى : نفوذ الشخصية ونفوذ الدور .

إن نفوذ المعلم الذي يتشكل منذ الجرس المدرسي الأول باعتباره حامل قيم لما هو جديد ومجهول وضروري للحياة اللاحقة ، أي قيم التعلم هو أمر متعارف عليه . إلا أنه يكتسب في الغالب خصائص العصمة والمطلق مما يبعد التلميذ حتى عن محاولة الإفصاح عن رأيه ناهيك من الدفاع عنه ، ويقتضي دور المربي في نفس الوقت خصائص شخصية ، من مثل الأهلية والموضوعية ، وكذا الرغبة في المساعدة . وإذا كانت حدود (عناصر) النفوذ هذه تتجلى في العملية الدراسية ، فإن ذلك يكون نفوذاً حقيقياً . وقد يستدعي بعضاً من صعوبات المعاشرة لدى التلميذ ، ولكن بفعل الحرج والضيق والجهل والوجل أمام معرفة المعلم والخبير . وإذا لم يتوج دور المعلم الصوري بمضمون قيم ، ولم يكن بشخصيته ذا نفوذ ، فإن المعاشرة ستكون صعبة ، وتضحى حوارية أو اتفاقية على نحو خالص . وتنشأ حالة من رفض المعلم كشريك في المعاشرة ، الأمر الذي يعد مقدمة لتكملة الأدوار الاتفاقية بعلاقاتٍ سلبيةٍ بين الأشخاص . وهنا يصبح تأثير القاعدة نافذاً : إذا كانت العلاقات الاتفاقية مصحوبة بعلاقاتٍ إيجابيةٍ بين الأشخاص ، فإن فعالية النشاط تزداد ، وإذا كانت العلاقات بين الأشخاص متوترة إلى حد التناقض ، ورفض بعضهم بعضاً ، فإن ذلك يهدم مدخلة أدوار العلاقات الاتفاقية ، ويؤثر في النشاط بصورةٍ سلبيةٍ وفي الحالة الراهنة النشاط الدراسي والتربوي .

المجال النمائي للصعوبات

يمكن للخصائص النمائية لشركاء المعاشرة أيضاً أن تثير بعض المصاعب . فمن المعروف أن الطفل قبل المدرسة يفضل المعاشرة مع الراشدين ، وحتى العمر المتوسط من مرحلة المراهقة يؤثر نصف الأبطال تقريباً المعاشرة مع الأتراب . وهذا التفضيل يظل مسيطراً لدى التلاميذ الكبار حتى نهاية المدرسة . وحينها يبدي حوالي ثلث العتيان والفتيات تقريباً اهتماماً بمعاشرة الراشدين . وأكثر ما تنشأ الصعوبات في المعاشرة مع الراشدين ، ومع المربي تبعاً لما يراه الدارس ، وخاصة المراهق ، من أن عالمه الداخلي غير مفهوم من قبل الراشد (ولهذا فإن نداء المربي في الصف «يا أطفال» يمكن أن يثير استجابة سلبية أو استجابة متحفظة مشوبة بالارتباب) . ويمكن أن تنشأ الصعوبات عندما لا يعرف المربي بالفعل ، وبحكم انشغاله أو اهتماماته الأخرى ، عالم الموسيقى أو الرسم أو الرقص أو الفن السينمائي ولغة الثقافة الشيبية الفرعية وقيمها . ففي هذه الحالة لا يملك المعلم مادة عامة للمعاشرة مع التلاميذ («لا يمكن التحدث معه عن أي شيء عدا الفيزياء» - ذلكم هو تقييم المربي كشريك في المعاشرة) . وتظهر مشكلة الآباء والأبناء في المعاشرة التربوية عبر نسيح العلاقات التمثيلية (الدورية) «المعلم - التلميذ» . ويمكن تجاوز صعوبات المعاشرة المرتبطة بالخصائص النمائية للمربي في تطويره الذاتي الشخصي والمهني المستمر ، وفي اندماجه في حياة المجتمع ، والاهتمام بعالم الشيبية .

ويمكن للصعوبات أن تنشأ عندما يكون المدرس ، على العكس ، أصغر من طلابه أو مستمعيه . وفي هذه الحالة فإن مسعى المربي كيما يبدو أكبر يتلخص في التشديد على الوضعية العملية للمعاشرة التي لا توائم صرامة النغمة وتعسفية اختيار الوسائل اللغوية الشكلية من الناحية البلاغية . مما يخل بطبيعة حالة المعاشرة ، ويجعل من راحتها أمراً صعباً .

مجال الصعوبات النفسية - الفردية

كثيراً ما تؤلف الخصائص النفسية - الفردية لشركاء المعاشرة (المعلم «المدرس» والتلاميذ «الطلاب» على حد سواء) سبباً في الصعوبات الاتصالية . وهذا ما يُستَرّ أولاً بأن هذه الصعوبات هي نتيجة الصلة المتبادلة والتفاعل بين ثلاث قوى على الأقل : خصائص المعلم (المدرس) النفسية الفردية ، والتلميذ (الطالب) وتقبل بعضهم البعض . ويشير إ. أ. كليموف إلى أن تطابق الأساليب الفردية في النشاط التي تعكس خصائص الناس النفسية - الفردية هو شرط من الشروط الأساسية للمعاشرة غير الصعبة . ثانياً يمكن أن تفسر هذه الصعوبة في المعاشرة التربوية بالغياب الواعي لتوجيه المربي وضبطه لخصائصه النفسية - الفردية التي تؤثر في المعاشرة بصورة سلبية ، كالهيجان والانفعال الزائد والنقد والشك وغيرها . ومما يزيد الحالة سوءاً هو أنها قد تكون تعبيراً عن موقع المعلم الذي يجب أن يكون تبعاً له «طبيعياً» في مظاهره الفردية ، ولا سيما الانفعالية منها .

ومن بين الخصائص النفسية - الفردية للشركاء التي تؤثر بصورة أكبر في المعاشرة (التي تثير صعوبات في حال غياب أو عدم تناسب خصائص المعاشرة) يمكن الإشارة إلى الاتصالية (حب المعاشرة) ، والاحتكاك ، والشات الانفعالي ، والاندفاع (الانعكاسية) ، والمعكوسية الداخلية والخارجية ، وموضع الرقابة (الداخلي والخارجي) ، والانتهاك الداخلي والخارجي للاستجابة ، وخصائص الأسلوب المعرفي ، وعدم كفاية الإدراك الاجتماعي وغيرها .

وأكثر ما درس من بين العوامل النفسية الفردية المؤثرة في المعاشرة هو الانبساط - الإنطواء . وهذا ما يفسر أولاً - بتوقف المعاشرة المباشر والجلبي على هاتين الخاصيتين . ثانياً - لقد بحث العاملان من كافة النواحي بفضل سهولة نقل طريقة تحديدها واكتمالها وفق استمارة آيزنك . ثالثاً - يشير هذان العاملان الاهتمام بفضل سمعة ك. يونغ الذي يعود إليه التأكيد ، كما سبقت الإشارة ، على أن

الشخص المنظوي لا يمكن أن يكون مريباً جيداً بسبب اتجاهه نحو ذاته، ونحو عالمه الداخلي، وليس نحو الآخرين .

لقد شد قول ك. يونغ انتباه الباحثين ، وأثار لديهم الحاجة إلى دراسة المشكلة . وتبين ، على العكس ، أن بين طلاب المعهد التربوي العالي والمعلمين المبتدئين عدداً كبيراً من الانطوائيين (ل . أ . خارايضا) . ولكن ذلك لا يعني أن نشاطهم التربوي سوف يكون مآله الفشل أو أن عليهم أن يتغيروا . فقد كان جل المعلمين الذين عملوا بنجاح لبضع سنوات من المتكافئين في الانبساط وانطواء ، مما يدل على تأثير النشاط ذاته في تغير الخصائص الفردية . كما أظهرت الدراسات في الوقت ذاته أن الانبساطية - كصفة إيجابية للمعاشرة - يمكن أن تؤدي إلى تعثر المعاشرة (إ . ف . تسوكانوف) .

ويتنمي الأسلوب المعرفي في النشاط إلى العوامل النفسية - الفردية التي تثير صعوبات معينة في المعاشرة لدى كل من المتحدث والمستمع على حد سواء . وهذه منظومة كاملة من خصائص النشاط المعرفي ، وفي المقام الأول منه النشاط التحليلي - التركيبي (س . ل . روبنشتين) ، وخصائص تنظيم الذاكرة المعنوية ، وبنية المدخرات (القاموس) ، واستراتيجية اختيار وسائل وأساليب الأفعال واتخاذ القرارات . والأسلوب المعرفي ، شأنه شأن كل أسلوب فردي آخر ، هو خاصية النشاط المعرفي التي تظهر بشكل ثابت في الوضعيات المتغيرة ، ولا سيما وضعيات الاتصال . وما تجدر ملاحظته هو أن إحدى الموصفات الأساسية للأسلوب المعرفي تتمثل في درجة تمييز البنيات المعرفية ، ولوحة العالم وشكله (غ . أ . بيرولافا) . ويشار إلى أسلوبين معرفيين قطبيين : أسلوب ذي تمييز متدنٍ ، وآخر ذي تمييز عالٍ . ويدلل الكثير من الباحثين على أن الذوات أصحاب التمييز النفسي المتدني تفضل النشاط الجماعي مع الأشخاص على النشاط الفردي . فهذه الذوات أكثر نجاحاً في

المعاشرة (ن. ب. ب. ايفانوف). وتبين في الوقت ذاته أن الناس من ذوي التمييز العالي للبنىات المعرفية يفهمون الآخر على نحو أفضل.

وتستدعي الصعوبات الكبيرة إلى حد كافٍ مستوى متدنياً من الضبط الانفعالي (أو غيابها في المعاشرة)، يظهر في الاستجابة التي لا تخضع للرقابة التي يرد بها شركاء المعاشرة بعضهم على بعض، وعلى النص والوضعية الاتصالية برمتها. وقد يكون النشاط أو الشريك أو المتحدث بالذات ضاعطاً (ن. ف. فيت). وتبعاً لهذا تتغير النغمة العامة للمعاشرة والنبرة والمواصفات اللغوية-النحوية للنص والوسائل غير الشفهية. وبالتالي يمكن القول إن الخصائص النفسية الفردية التي تتضمن المظاهر العقلية والانفعالية والإرادية والسلوكية والشخصية يمكن أن تسهل، كما يمكن أن تصعب المعاشرة. وإن كل ما يثير المضاعب التربوية ينبغي أن يكون مادة للوعي والتصويب كشرطٍ ضروري مهنيًا لتجاوب الإنسان مع هذا النشاط.

وعند ملاحظة تأثير الخصائص النفسية-الفردية لشركاء المعاشرة في هذه العملية، فإن ما يعنيه الباحثون هو الناس غير المبرزين. وإن إبراز الطبع والشخصية (ك. ليونفارد، أ. إ. ليجكو) هو التعبير المطنّب عن ملامح معينة ومظاهر شخصية وطباعية (عقلية، انفعالية، إرادية، سلوكية). ويبرز الباحثون في الوقت الراهن 13 نمطاً من إبراز الطبع (الشخصية)، يحمل كل منها خصوصية سلوكية عامة للمظهر الاتصالي:

- النمط الدويري - مع تناوب أطوار المزاج.

- النمط الانفعالي المفرط - الارتفاع المستمر للمزاج

- النمط المتبدل - مع تغير حاد في المزاج.

النمط الوهني، مع ما يتصف به من سرعة التهيج والتعب وميل إلى الاكتئاب.

- النمط الحساس، مع إحساس حاد بنقصه، وقابلية للتأثير عالية.
 - غمط الوهن النفسي - قلق شديد، وميل نحو التحليل الذاتي، والشكوك والمحاکمات.
 - النمط شبه الفصامي الذي يتصف بالانطوائية والانكفاء والانسحاب وغياب التعرف على الآخر.
 - النمط شبه الصرعي الذي يتصف بالنزاع ولزوجة التفكير والحذقة الزائدة والمزاج المكتئب (السوداء).
 - النمط شبه البارانوني الذي يتميز بالحساسية والنزعة إلى السيطرة ورفض آراء الآخرين ورسوخ الانفعالات السلبية، والصراع الشديد.
 - النمط شبه الهستيرى الذي يتميز بالنزعة إلى جذب انتباه الآخرين نحوه والفتازيا والتكلف والكذب.
 - النمط الاكتسابى - الذي ينزع إلى الاكتساب وسيطرة المزاج المتجهم والمنقبض.
 - النمط غير الثابت - مع سهولة تغير المزاج والميل إلى الوقوع تحت السيطرة.
 - النمط الامتثالي الذي يتميز بنقص الروح النقدية وتعلقه برأي الآخرين.
- ومما تجدر الإشارة إليه هو أن الأنماط الخالصة من الإبراز لا توجد إلا نادراً، وغالباً ما تصادف أنماط مختلطة بإبراز معبر بصورة مبهمة. ولكنه من الجلي أن الإبراز في أي حالة يتجلى في طابع المعاشرة. وبمقتضى ذلك فإنها قد تكون غير موافقة للوضعية الاتصالية (عدم الفهم، الإحباط، الإهانة، توقف المعاشرة). فعلى الربى بصفته إنساناً أن يعلم قبل أي شيء خصائصه النفسية-الفردية، وخصائص تلاميذه، ويأخذها بالحسبان من أجل تجنب الصعوبات في المعاشرة.

النشاط التربوي كمجال للصعوبات

ترتبط الصعوبات في المعاشرة بالنشاط التربوي للمربي وبالنشاط الدراسي للمتعلم، كما ترتبط بمضمون هذين النشاطين وطابعهما. وقد تكون صعوبات النشاط التربوي نتيجة للمضمون المادي، أي لمستوى وطابع امتلاك المربي لتلك المعارف التي يعد تنظيم استيعابها أساساً لنشاطه، والقدرات التربوية - المهنية والمؤهل التعليمي، أي وسائل التأثير على المتعلمين وأساليه. وهكذا فالاتجاهات الأساسية للصعوبات التربوية ترتبط بالتطور ذاته، ومضمون العملية التكوينية وأشكالها، وكذا بخصائص المعلم (المدرس) بصفته ذاتاً لنشاط التعليم والتربية وعملية المعاشرة.

ونكمن الصعوبات التربوية للاتجاه الأول في النشاط نفسه. وتبعاً لما نقوله أ. ك. ماركوفا فإن هذه الصعوبات هي صعوبات طرح وحل المسائل التربوية التي تعبر عن التخطيط غير الكامل وغير الدقيق لنتيجة أفعالهم وعدم مراعاة الأفعال الخاطئة السابقة، والمرونة غير الكافية في تغيير وإعادة بناء المسائل أثناء سير الدرس، وتقليص مضمونها على حساب استثناء الوظيفة التربوية والتعليمية. وهذا ما يؤدي إلى صورية الدرس وانخفاض اهتمام الدارسين. ونكمن صعوبات التأثير التربوي على شخصية المتعلم قبل كل شيء في «عدم القدرة على رؤية التلميذ كشخصية كاملة قيد التشكل والتطور». ونتيجة لذلك فإن المتعلم لا يندمج شخصياً في المعاشرة، الأمر الذي يستدعي شعوراً بعدم الرضا وانعدام الراحة عند كلا الطرفين وتشدّد أ. ك. ماركوفا في ذات الوقت على أن صعوبات النشاط التعليمي للمعلم يتحدد من قبل المصاعب الموضوعية لاقتران الأشكال الإنتاجية والإبداعية والاجترارية للعمل في العملية الدراسية، وعدم قدرة المعلم، وأحياناً عدم رغبته في تجاوز هذه المصاعب.

ولقد أشارك كل من ف. أ. كان - كاليك و أ. ك. ماركوفا إلى أن الصعوبات في النشاط التعليمي قد يثيرها : أولاً- عدم ارتباط أحد الأساليب المستخدمة بغيره من الأساليب، ثانياً - استخدام المعلم لعدد من الأساليب التي لا ترتبط فيما بينها، ثالثاً - عدم تناسب منهج التعليم المستخدم مع إمكانيات المتعلمين، رابعاً- عدم تناسبه مع الخصائص النفسية الفردية للمعلم (إذا استخدم المعلم - الخبير النشط والمندفع والاجتماعي منهج الرقابة الخوارزمية المرحلية، مثلاً، أو إذا كان المستغرق في الانطواء يقوم باللعب العملي على صورة حل).

وتكمن صعوبات التأثير التربوي في المقام الأول في تجاوز صعوبة اقتران دور المعلم وشريك المعاشرة، وعدم الإلحاح، وعدم توجيه البصائح والقدرة على أن يكون «مستشاراً ضرورياً».

وترتبط الصعوبات التربوية لهذا الاتجاه بعدم قدرة المعلم (المدرس) على تصحيح أفعاله بما يتناسب مع خصائصه الذاتية. ومما يثير هذه الصعوبات هو نقص الرقابة الذاتية والتصحيح الذاتي (أ. ك. ماركوفا) كمظهر من مظاهر نقص التنظيم النشاطي والمهني - المادي والشخصي، وهو ما يعبر عنه على نحو خاص في أن لدى المعلم «انعكاسية غير كافية، وروح نقدية متدنية تجاه نفسه حينما لا يرى في ذاته الأسباب التي تعيق فهمه للتلميذ وتأثيره عليه، ولا يتمكن من ربط المشكلات في تعليم الدارسين وتربيتهم بعيوب عمله الخاص» [129، ص 85].

وترتبط صعوبات الاتجاه الثالث بالتفاعل الاتصالي، وبمعاشرة المعلم (المدرس) والصف (القاعة). ولقد أطلق ف. أ. كان - كاليك على الصعوبات في المعاشرة التربوية (خاصة عند المعلمين المتدئين) مصطلح العوائق النفسية التي، بإعاقتها المعاشرة العادية، تؤثر في النشاط التربوي والدراسي لجميع ذواته. وهذه العوائق النفسية لا تدرك من قبل المعلم دوماً، وبالتالي فإنه لا يحس بضرورة

تحليل الوضعية الاتصالية وتصحيح السبب الذي يستدعي صعوبات المعاشرة داخل الصف .

ونجمل عوائق المعاشرة التربوية النمطية الثمانية التي أشار إليها ف. أ. كان - كاليك في ثلاث مجموعات [82، ص 34-35]:

- توجس الصف من الخطأ التربوي .

الوضع الذي يتشكل نتيجة تجربة العمل السلبية السابقة بصورة عامة، والعمل مع الصف المعني بصورة خاصة؛ وعدم تطابق الأوضاع الخاصة للمعلم في العمل مع الصف وأوضاع المتعلمين .

- عدم مواءمة النشاط الخاص في الوضعية الاتصالية التي تشكلت في الدرس . ويمكن أن يحدث ذلك إما بفعل التقليد الآلي لأسلوب (مسلك) معاشرة شخص مرجعي بالنسبة للمعلم، وإما بفعل اقتصار المعاشرة على الجانب الإعلامي فقط .

ولعلّ بالإمكان تجاوز عوائق المجموعة الأولى بخبرة عمل المعلم ورفع مهنيته . وتتطلب عوائق المجموعة الثانية التي تستدعيها ظاهرة الإدراك الاجتماعي كشرط لإدراك الوسط الاجتماعي والتجربة السابقة وفهمها موضعها، أي وعي موضوع الصعوبة والتصحيح الإرادي الموجه . وقد يكون التقويم غير الموائم لإجابة المتعلم من قبل الفاحص الذي اطلع بصورة مسقة على بطاقة الامتحان، أو الذي يقع تحت تأثير الرأي السلبي لمدرس المجموعة حول عمل الطالب خلال الفصل الدراسي مثلاً على ذلك الإدراك الاجتماعي . وترتبط عوائق المجموعة الثالثة بالفهم (المعرفة) الخاطيء للمضمون الوظيفي للمعاشرة التربوية والنشاط (الذي بمقتضاه لا تبقى سوى الوظيفة الإعلامية دون الوظيفة التربوية والتعليمية التي

تقتضي الإدراك الاجتماعي المتطور، ومعرفة الآخر وفهمه وتيسير (تسهيل) المعاشرة... إلخ)، وكذلك بالتتبع غير النقدي للنموذج الذي لا يتفق مع التركيب النفسي - الفردي المحدد للمعلم.

العلاقات بين الأشخاص كمجال للصعوبات

تؤثر العلاقات القائمة بين الأشخاص إلى حد بعيد في طابع النشاط الدراسي المشترك للمتعلمين والنشاط التربوي للمعلم (المدرس) (أ.ك. ماركوف، يا.ل. كولومينسكي، ن.ف. كوزمينا، أ.أ. ريان وغيرهم). وما يتوصع في أساس هذه العلاقات من مودة (أو نفور)، وقبول (أو رفض)، وتطابق في الاتجاهات القيمة أو اختلافها، وتناسب أو تفاوت الأساليب المعرفية والأساليب الفردية في النشاط (المعاشرة) بوجه عام وغيرها الكثير مما يمكن أن يسهل أو يصعب بصورة جوهرية تفاعل الناس إلى درجة التوقف عنه. ومن المعلوم أن العلاقات بين الأشخاص التي تتطابق مع المجموعة الأساسية من أدوار العلاقات الاتفاقية تزيد من تأثير النشاط، في حين أن اختلافها الضمني يؤدي إلى الإخلال به.

وتتجسد الخاصية البينية الهامة للشركاء والتي تثير مصاعب في المعاشرة في سيطرة هذه الحالة أو تلك من حالات الشخصية لدى كل منهم. وحسب إ. بيرن [23] فإن في نية وعي شخصية كل إنسان تتعايش ثلاث حالات: «الوالد»، «الراشد»، «الطفل». وحلال ذلك يمكن للأول «الوالد» أن يظهر على نحوين: إما في الوظيفة الرقابية - التسلطية، وإما في الوظيفة التأزرية الوصائية. ويعرض إ. بيرن المواصفات الشفهية وغير الشفهية لكل من هذه الحالات الثلاث، ويسوق أمثلة على التفاعل بين الناس الذين يوحّدون في نفس الحالة أو في حالات مختلفة. فبالنسبة للنشاط التربوي وبمقتضى طابعه التربوي - التعليمي تكون حالة «الوالد» متوافقة إلى حدّ كافٍ. وإن ما يرسم للمربي من دور «الوالد» ووصفه يتطابقات إلى

حد كبير . فهما يتضمنان التقويم والسماح والشرح واللوم . وتلك أفعال تعتبر مشتركة للمربي والوالد . غير أنها تكون مقبولة في العملية التربوية ضمن علاقات المربي («الوالد»)- التلميذ («الطفل») . وإذا ما ظهر في دور التلميذ («الراشد» الذي يعتبر الفهم والمنطقية والتبصر والاتصال والاستقلالية في اتخاذ القرار ، فإنه عندئذ تنشأ في المعاشرة صعوبة مشتركة . وطبيعي أن تكون علاقة «الراشد - الراشد» هي الوجه المثالي للعملية التربوية .

ومما يمكن ملاحظته هو أن صعوبة المعاشرة الناجمة عن عامل العلاقات القائمة بين الأشخاص تتبدى على صورة تغير في أساليب المعاشرة العملية ، والتظاهر بعدم الاتفاق ، والتشويه المتعمد لمعلومات الشريك ، والانسحاب من المعاشرة . . إلخ . ومن بين العديد من العوامل التي تجعل المعاشرة صعبة (طابع العلاقات بين الأشخاص ، الخصائص النفسية - الفردية ، الاندماج في النشاط ، خصائص وضعية التفاعل) تلعب العلاقات بين الأشخاص بالتحديد المكانة الأولى بدلالة إحصائية [229] .

التقويم المتبادل للصعوبة

تقوم صعوبات المعاشرة التي تظهر في العلاقات «المعلم - التلميذ» و «التلميذ - التلميذ» من قبل المشاركين في المعاشرة بأشكال مختلفة (إ ف . تسوكانوفا) . فتقويم صعوبات المعاشرة من جانب المعلم والتلاميذ لا يتطابق (في المسميات ومكان الرتب والدرجات) ، فإذا كان المعلمون يعتبرون أن الصعوبات الأكثر في مخطط «المعلم - التلميذ» تثيرها الخصائص الفردية لشركاء المعاشرة ، فإن التلاميذ يرون أن سبب الصعوبات الأول في مثل هذه المعاشرة هو خصائص المشارك في النشاط . وفي هذا الشأن يشير الباحثون لدى توصيف شروط النشاط الدراسي المشترك بشكل عام إلى أن الصعوبات الأساسية ترتبط قبل كل شيء

بالعلاقات ما بين الأشخاص ، ومن ثم بالخصائص النفسية - الفردية للمتعاشرين ،
وبعدها بطابع مشاركتهم في النشاط .

إن أكثر من 90٪ من تقويمات التلاميذ والمعلمين بشأن اتصالهم غير متطابقة .
فالتلاميذ يقومون المربين بوصفهم هم من يعقد الاتصال بثلاث مرات أكثر (من
المربين للتلاميذ) ، معتبرين إياهم «عوائق» قاسية (ز . أ . نوليو ، ل . ب . فيلونوف) .

وسمحت دراسات المعاشرة التربوية للطلاب ليس بتبيان خصوصية
صعوبات طلاب المعاهد التربوية العليا فقط ، بل وبإظهار دينامية تبدك تلك
الصعوبات من السنة الأولى حتى السنة الخامسة . ففي ظل شروط المعاشرة التربوية
- الدراسية الموجهة اجتماعياً يحس الطلاب بصعوبات بسبب عدم إلفتهم
للخطابات العامة (49٪) ، وبسبب إحساسهم بعدم تناسب ما يجري بالفعل مع
التصور الذي تشكل بصورة حدسية حول كيف ينبغي أن يكون ، وبسبب التقيّد
بالإيماءات والحركات والسلوك العام الذي كان طبيعياً من قبل (71 ٪) [176] .

لقد أبرزت ل . أ . بوفارنيتسينا ست مجموعات من صعوبات معاشرة
الطلاب . شملت الأولى منها تلك الصعوبات المرتبطة بعدم قدرة الطلاب على
التصرف ، وعدم معرفتهم ماذا وكيف يقولون . وترتبط صعوبات المجموعة الثانية
عدم فهم شريك المعاشرة ، أي بالتشكل الناقص للجانب الإدراكي من المعاشرة .
وتتألف المجموعة الثالثة من الصعوبات التي يستدعيها عدم فهم المتحدث ورفض
شريك المعاشرة . وتنجم صعوبات المعاشرة في المجموعة الرابعة عن الإحساس
بالخيرة والارتباك وعدم الثقة التي يكابدها المتحدث . وترتبط صعوبات المجموعة
الخامسة بالشعور بعدم الرضا وحتى التهيج إزاء الشريك . وتتضمن المجموعة
السادسة تلك الصعوبات المرتبطة بانعدام الرضا العام لدى الإنسان عن المعاشرة .
وعلى هذا الأساس يحلل المؤلف خصائص معاشرة الطلاب في مختلف المجالات

الاجتماعية بالارتباط مع السنة الدراسية (من الأولى حتى الثالثة) وغيرها من العوامل . وتبين أن الطلاب في معاشرتهم للراشدين قليلاً ما يعانون من صعوبات عدم فهم الشريك في المعاشرة (2,14٪)، وكثيراً جداً (6,29٪) ما يعانون من الصعوبات المرتبطة بعدم القدرة على التصرف، وعدم معرفة مادة المعاشرة . ولعلّ من السهل تجاوز صعوبات المجموعتين الثانية والثالثة في معاشرة الطلاب مع الأتراب . وشير على نحو خاص إلى أنه تبعاً للانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثالثة تظل صعوبات المعاشرة مع الأهل والأقارب، في حين أنه يلاحظ انخفاض كبير في صعوبات المعاشرة مع الناس الغرباء .

ويظهر تحليل المجالات الأساسية للصعوبات في المعاشرة وفي النشاط أنها تغيّر وضعية المعاشرة . فحينما تتصادم الأهداف والاهتمامات والمواقع ووسائل النشاط وأساليبه، فإنها تخلق النزاع الذي يدرس ليس من قبل الأقسام المختصة في علم النفس فحسب، بل ومن قبل علم كامل هو علم النزاع الذي نحيل القارئ المهتم إليه . ونجد الإشارة هنا إلى أن النزاع في التفاعل داخل المجموعة باعتباره صداماً بين القرارات والاستراتيجيات والوسائل والأساليب المتناقضة يخلق وضعاً إشكالياً، ويرفع الفعالية العقلية للذات الكلية (الجماعية) . ومن المهم أن لا يرقى هذا النزاع إلى مستوى تقويم الذوات أنفسهم، وأن لا يصبح صراعاً سلبياً بين الأشخاص بالمعنى الضيق للكلمة .

تأثير الصعوبات التربوية على المربي

إن صعوبات أحد المشاركين في المعاشرة لا تؤثر في هذه العملية بالذات، وفي نشاط من يعاني من هذه الصعوبات، وفي الحالة وحسب، بل وفي بقية شركاء المعاشرة، وخاصة عبر قنوات التغذية الراجعة، وفي المربي الذي يوجد في هذه الحالة . والمربي إما أنه يتجاوز الصعوبات ويستأنف المعاشرة والنشاط، وإما أنه،

حين يعاني من الإحساس بعدم الراحة، يخلق حالة اتصالية جديدة وأشكالاً جديدة من النشاط، وحين يعاني من الارتباط بسبب نقص التحضير والتنظيم ومراعاة خصائص الحالة الاتصالية، وإما أن يحتل موقع الاتهام الظاهري، فيبدل في العديد من الحالات تناسب تقويم الواقع المحيط. ولقد تبين (أ. أ. ريان) أن ثمة ارتباطاً إيجابياً هاماً بين عدد حالات الصعوبات عند المربي وتقويمه مسؤولية التلاميذ واهتمامهم وفق العلاقة «كلما كان أكبر - كان أقل» (أقل مسؤولية واهتماماً). ويتناول أ. أ. ريان هذا الواقع باعتباره دفاعاً نفسياً يتجلى في «أن وفرة الصعوبات الداتية في النشاط التربوي الخاص يفسرّ بالسلبيات الموضوعية (الخارجية بالنسبة للذات) المختلفة في شخصية الدارسين («الملك الصعب»، «الشخصيات غير المسؤولة»، «الناس العرضيون بالنسبة للمهنة... إلخ» [188، ص 75]. ومن الطبيعي أن عدم مواءمة تقويم المتعلمين يستدعي، بدوره، لديهم صعوبات في المعاشرة، وفي إقامة الاتصال بالمربي.

السياق النفسي العام لمشكلة الصعوبات التربوية

تعكس الصعوبة في المعاشرة بوجه عام خصائص الشركاء والحالة الاتصالية وطابع المعاشرة والتفاعل التربوي بالذات بين الناس. وبفعل كثرة العوامل والأسباب التي تثير المضاعف، فإن التحليل المفصل لهذه المشكلة هو في الوقت عيه بحث للمشكلات النفسية الجمّة، ومنها قبل كل شيء: «العلاقة» (ف. ن. مياسيشيف، ب. غ. أنانيف، ن. ف. كوزمينا)، والإدراك الاجتماعي، أي إدراك الإنسان للإنسان (أ. أ. نوداليف، ف. أ. لابونسكايا)، والأساليب المعرفية في النشاط المعرفي (و. نيسير، س. د. سميرنوف، غ. أ. بيرولافا). ومن غير الدراسة الدقيقة والمتأنية لكتب علم النفس العام وعلم النفس النمائي وعلم نفس الشخصية وعلم النزاع وعلم النفس الاجتماعي، فإن آلياتها وقانونياتها الأساسية لا يمكن أن تفهم.

إن صعوبات المعاشرة في معظم المجالات المذكورة آنفاً يمكن تجاوزها إما بالتصحيح المستقل ، وإما بالتدريبات الخاصة (يو.ن. إميليانوف، غ.أ. كوفاليف، ل.أ. بتروفسكايا، ف.أ. كان- كاليك، ل.م. ميتينا وغيرهم). وفي الوقت نفسه فإن من المعترف به هو ضرورة التوجه الأولي للمربي في مستوى خصائصه الاتصالية الذاتية. وحين يؤكد ف.أ. كان كاليك على أهمية تشكيل ثقافة الاتصال لدى المعلم، فإنه يشير إلى أن أولى الخطوات في هذه العملية هي تعريف ذاته بوصفه «متصلاً». ونعرض، فيما يلي، رائز ف. ف. رياخوفسكي لتحديد الخصائص الاتصالية للإنسان، وإجراءات معالجة المعطيات التي يتم الحصول عليها، حسب ما أورده ف.أ. كان- كاليك [82، ص52-54].

رائز (استفتاء)

- 1- ينتظرك لقاء عادي أو عملي . هل يشوش انتظاره سير حياتك المعتادة؟
- 2- هل تؤجل زيارتك إلى الطبيب حتى اللحظة الأخيرة؟
- 3- هل يستدعي تكليفك بإلقاء محاضرة أو إذاعة بيان أو تبليغ معلومات في اجتماع أو ندوة ما أو غير ذلك القلق والضجر لديك؟
- 4- اقترح عليك السفر في مهمة علمية أو سواها إلى مدينة لم تزرها من قبل ، هل تبذل جهداً للتهرب من هذه المهمة؟
- 5- هل تحب أن تتقاسم مشاعرك مع أي إنسان كان؟
- 6- هل تنزعج إذا ما توحه إليك إنسان غريب في الشارع بطلب (أن تدله على الطريق ، أو تذكر له الوقت ، أو نجبيه على سؤال ما)؟
- 7- هل تعتقد بوجود مشكلة «الآباء والأبناء» ، وأن من الصعب على البشر من مختلف الأجيال أن يفهم بعضهم بعضاً؟
- 8- هل تخجل من أن تذكر أحد معارفك بأنه نسي أن يعيد لك المبلغ الذي استلقه منك منذ بضعة أشهر؟
- 9- قُدِّم إليك في أحد المطاعم طعام سيء ، هل تسكت عن هذا ، وتكتفي بدفع الصحن بغضب؟

10- وجدت نفسك وجهاً لوجه أمام شخصٍ غريبٍ ، وأنت لن تبدأ الحوار معه ، وتتضايق إذا كان هو البادئ بالحديث معك . فهل هذا صحيح بالفعل ؟

11- يخيفك أي يدور (طابور) طويل أينما كان (في محل تجاري ، أو في مكتبة عامة ، أو في سينما . . .) . فهل تفضل في هذه الحالة أن تتخلى عن قصدك ؟

12 هل تخشى المشاركة في لجنة ما للنظر في حالاتٍ خلافيةٍ ؟ .

13 لديك معايير فردية ذاتية خاصة لتقويم الانتاج الأدبي والفني والثقافي ، وليس هناك أية آراء غريبة تقبلها في هذا الشأن . فهل هذا صحيح ؟

14- سمعت وأنت تسير في أحد الممرات تعبيراً عن وجهة نظر خاطئة فيما يتعلق بمسألة معروفة جيداً بالنسبة لك . هل تفضل في حالة كهذه الصمت على أن تدخل في مناقشة ؟

15- هل يشير لديك الإنزعاج إذا طلب أحدهم منك مساعدة في فهم مسألة من المسائل المتعلقة بالخدمة أو بموضوع دراسي ؟

16- هل تفضل أن تعبر أو تعرض وجهة نظرك (رأيك ، تقويمك) بصورة كتابية على أن تقوم بذلك بصورة شفوية ؟ .

والآن ينصح بتقويم الإجابات ذاتياً : لكل إجابة بـ «نعم» نقطتان ، وأحياناً نقطة واحدة ، ولكل إجابة بـ «لا» 0 (صفر) . ومن ثم يجمع العدد الكلي للنقاط . ويتم حسب المصنّف تحديد صنف الناس الذي تنتمي إليه .

30-32 نقطة : من الواضح أنك لا تتمكن من التبليغ . وتلك هي مأساتك ، لأنك أنت الذي يعاني من ذلك أكثر ، مع أنه ليس سهلاً على الناس المقربين أيضاً . ومن الصعب الاعتماد عليك في العمل الذي يتطلب جهداً جماعياً . حاول أن تصبح اجتماعياً ، وراقب نفسك .

25-29 نقطة : أنت انطوائي ، قليل الكلام ، وتفضل الوحدة . ولهذا فإن من المحتمل أن يكون لديك القليل من الأصدقاء . ولئن لم يوقعك العمل الجديد وضرورة الاتصالات الجديدة في الفزع ، فإنها تزعجك لفترة طويلة . وأنت تعرف خاصية طبعك هذه . وتكون غير راضٍ عن نفسك . ولكن لا تكتفٍ بالاستياء فقط ، ففي وسعك تغيير خصائص طبعك هذه . ألا يحدث أن تجد على نحو مفاجئ الطريق إلى الاتصال الكامل في حال الرغبة الشديدة؟ فما عليك إلا أن تتنفض .

19 24 نقطة : أنت اجتماعي إلى درجةٍ ما ، وتحسّ بثقة تامة في الحالة الغريبة . ولا تخيفك المشكلات الجديدة . ومع ذلك فإنك تلتقي مع الناس الجدد باحتراس ، وتسهم في المناقشات والمجادلات بدون رغبة . وأحياناً يُوحّد في تعابيرك كثير جداً من التهكم دون أيّ مسوّغٍ لذلك . وهذه العيوب قابلة للتقويم .

14-18 نقطة : لديك إمكانية عادية على التبليغ . أنت محبّ للاطلاع . وتصغي إلى محدثك الممتع برغبةٍ وطيب خاطر . وإنك صبور في معاشرتك للآخرين . وتدافع عن وجهة نظرك دونما حدةٍ أو غضب . تقدم على لقاء الناس الجدد من غير مشاعر سيئة . وأنت في نفس الوقت لا تحبّ الجماعات الصاخبة؛ فاللغو والنزوات الخرقاء تثير حنقك .

9 13 نقطة : أنت اجتماعي كثيراً (ويمكن أن تكون أحياناً أعلى من الحد)، وفضولي ، وكثير الكلام . تحب أن تتحدث في مسائل شتى مما يمكن أن تثير انزعاج المحيطين . وتتعرف على الناس الجدد بكل رغبة . وتحب أن تكون مركز الاهتمام ، ولا ترفض طلب أيّ كان مع أنك لا تستطيع تنفيذه . ويصدف أن ثور ثائرتك ، ولكبك سرعان ما تتراجع . إن ما ينقصك هو المثابرة والصبر والجرأة عندما تصادفك مشكلات جديدة . ولكن بوسعك ، عند توفر الرغبة ، أن ترغم نفسك على عدم التراجع .

8-4 نقاط . يجب أن تكون «خالي البال - سعيداً» . حب المعاشرة يتفجر منك . وأنت على بينة من جميع الأمور على الدوام . تحب المشاركة في جميع المناقشات ، بالرغم من أن الموضوعات الجدية قد تثير لديك الصداغ ، بل وحتى الاكتئاب . وتدلي بدلوك بكل رغبة في أي مسألة حتى ولو لم يكن لديك سوى تصور سطحي عنها . وتحس في كل مكان وكأنك في بيتك . وتقبل على كل عمل مع أنك لا تستطيع دوماً إنهاءه بجاح . ولهذا السب ينظر مشرفوك وزملاؤك إليك ببعض التوجس . عليك أن تفكر بذلك .

3 نقاط فما دون : تحمل إمكانياتك على التسليغ طابعاً مرصياً . فأنت ثرثار ، كثير الكلام . تتدخل في الأمور التي لا تمت إليك بصلة . وتحكم على المشكلات التي لست أهلاً لها أبداً . وشئت أم أبيت فأنت غالباً ما تكون سبباً لشئ أنواع النزاعات في محيطك . وأنت سريع الغضب ، حساس للإهانة . وفي أحيان غير قليلة تكون غير موضوعي . والعمل الجدّي ليس من أجلك . ويجد الناس في العمل ، وفي البيت ، وفي كل مكان صعوبة معك ، أجل ، عليك أن تنكب على العمل مع ذاتك وطبعك !! وعليك أن تربّي في نفسك قبل كل شيء الصبر والتماسك ، وأن تتعامل مع الناس باحترام أكثر . وأخيراً فكر بصحتك أيضاً ، فأسلوب في الحياة كهذا لا يمرّ دونما أثر .

* * *

لما كانت المعاشرة التربوية والنشاط التربوي - الدراسي موضوعاً لتأثير العديد من العوامل الخارجية والداخلية ، فإنهما يتصمnan العديد من اللحظات المتناقضة والمعقدة والصعوبات التي تبرز كعوائق نفسية . وإن تجاوز هذه الصعوبات يتطلب من جانب المشاركين في التفاعل وعي الأسباب التي تستدعيها وتصحيحها خلال العمل المستقل أو التدريبات الخاصة .

ملحق المواصفات الأساسية للأشكال الرئيسية للنشاط وآثارها المتوقعة (حسب غ. أ. تسوكرومان)

وصف النشاط الرئيسي	المشاركة الاجتماعية المباشرة	النشاط المادي - النفسي	النشاط المعنى	النشاط الدراسي
الضمون	الإنسان الآخر والأنا كمصدر للعب والفهم والتفكير	أساليب استعمال الأدوات والإجراءات الإنسانية	القواعد الاجتماعية ومجالات العلاقات الإنسانية	الأساليب العامة لحل أصناف من المسائل
أسلوب التفاعل	الاتحاد التكاملي	التقليد الخارجي، العمل حسب النموذج	الحكاية الشرطية المتخيلة الرمزية	البحث عن أسلوب العمل العام بالنسبة للمشركاء في غياب النموذج
طابع دعوة الشريك للمبادرة إلى التعاون	التأثير عن حسن النية (غير المتعمد في الغالب)	أزلي، كيف ينبغي، هل هذا صحيح؟ حسن؟ لم تصحح؟ طلب النموذج والرقابة والتفكير	بناء المعنى العام وحسرة الأرتجال ضمن إطار الاتفاق	وأنستطيع أن أحل هذه المسألة بنفسني، إذا... فرصة حول نقص المعلومات التي يتوجب التحقق منها بالتدريج
ما الذي يطره الطفل من الشريك الواعد	المحسوس، المحسوس، المساعدة، الطفل، التفكير	عرض النموذج، المساعدة الطيبة، الرقابة، التفكير.		المساعدة في التحقق من الفرضيات التي أفصح عنها الطفل، الاستشارة إلى التناقضات
المنشآت الجديدة التي تنشأ لدى استيعاب مفهوم النشاط الرئيسي	الاجتياز المسموع والأمل القوي، والظقة الحية بالناس وبالذات وبالأمم	الاجتياز المسموع والأمل القوي، والظقة الحية بالناس وبالذات وبالأمم	التفكير، الوظيفة الرمزية	الامكانية

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. М., 1973.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
3. Айдарова Л.И. Маленькие школьники и родной язык. М., 1980.
4. Аминов Н.А., Морозова Н.А., Смятских А.Л. Психодиагностика специальных способностей социальных работников//Социальная работа/Под ред. И.А.Зимней. М., 1992. Вып. 2.
5. Аминов Н.А. Некоторые теоретические аспекты дифференциальной психодиагностики специальных способностей//Типологическая диагностика и образование/Под ред. Е.П.Гусевой. М., 1994. Гл. 5.
6. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети. М., 1983.
7. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
8. Ананьев Б.Г. Педагогические приложения современной психологии//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг./Под ред. И.И.Ильцова, В.Я. Ляудис. М., 1981.
9. Анастаси А. Психологическое тестирование. М., 1982. Кн. 1–2.
10. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1980.
11. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1996.
12. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М., 1968.
13. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы//Избр. труды. М., 1978.
14. Анцыферова Л.И. Принцип связи сознания и деятельности и методология психологии//Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1969.
15. Артемов В.А. Курс лекций по психологии. 2-е изд., перераб. и доп. Харьков, 1958.
16. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личность//Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974.
17. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.
18. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990.
19. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996.
20. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М., 1990.
21. Бацын В.К. Реформа образования в Российской Федерации. 1990–1994. М., 1995.
22. Бердяев Н.А. Самопознание. М., 1991.
23. Бери Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. СПб., 1992.

24. Бернштейн Н.А. О построении движений. М., 1947.
25. Блонский П.П. Память и мышление//Избр. педагог. и психол. соч.: В 2 т. М., 1979
26. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. М., 1959.
27. Бодалев А.А., Столин В.В. Практикум по психодиагностике. М., 1988.
28. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
29. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка//Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
30. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе//Вопросы психологии. 1978. № 4.
31. Божович Л.И. Избранные психологические труды/Под ред. Д.И.Фельдштейна. М., 1995.
32. Бондаренко С.М. Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программированном обучении (по материалам психолого-педагогической литературы//Вопрос алгоритмизации и программирования обучения/Под. ред. Л.Н.Ланды. М., 1973. Вып. 2.
33. Брудный А.А. Понимание и общение. М., 1989.
34. Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.
35. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
36. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М., 1996.
37. Будилова Е.А. Вопросы мышления в ассоциативной психологии//Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах/Под ред. Е.В.Шороховой. М., 1966.
38. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. М., 1968.
39. Введение в психологию/Под ред. А.В.Петровского. М., 1996.
40. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения//Современ. высш. шк. 1982. № 3 (39).
41. Вербицкий А.А., Платонова Т.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. М., 1986.
42. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
43. Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А.В.Петровского. 2-е изд., испр. и доп. М., 1979.
44. Вопросы алгоритмизации и программирования обучения/Под ред. Л.Н.Ланды. М., 1973. Вып. 2.
45. Выготский Л.С. Педагогическая психология//Психология: классические труды. М., 1996.
46. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии//Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 1.
47. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии//Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 2.
48. Выготский Л.С. Проблемы развития психики//Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3.
49. Выготский Л.С. Детская психология//Собр. соч.: В 6 т. М., 1984 Т. 4.

50. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий//Психологическая наука в СССР: В 2 т. М., 1959. Т. 1.
51. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка//Вопросы психологии. 1969. № 1.
52. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. СПб., 1992.
53. Гинецинский В.И. Предмет психологии: дидактический аспект. М., 1994.
54. Гинзбург. М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения//Вопросы психологии. 1994. № 3.
55. Гинзбург. М.Р. Психология личностного самоопределения: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук. М., 1996.
56. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М., 1993.
57. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. М., 1982.
58. Гуревич К.М., Акимова М.К., Борулава Г.А. и др. Психологическая диагностика. Бийск, 1993.
59. Гусинский Э.Н. Образование личности. М., 1994.
60. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М., 1996.
61. Давыдов В.В. Принципы обучения в школе будущего. М., 1974.
62. Давыдов В.В., Ломпшер И., Маркова А.К. Формирование учебной деятельности школьника. М., 1982.
63. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
64. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности. М., 1974.
65. Деркач А.А. Взаимосвязь структурных компонентов состояния психической готовности студентов к педагогической деятельности//Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся/Под ред. А.А. Бодалева, В.Я.Ляудис. М., 1980.
66. Дистервег А. Из книги "Руководство к образованию немецких учителей//Хрестоматия по истории педагогики. Минск, 1971.
67. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности//Вопросы психологии. 1984. № 4.
68. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
69. Добрынин Н.Ф. Психологический анализ урока//Уч. зап. МГПИ им. В.П.Потемкина. 1952. Т. 17. Вып. 1.
70. Дюркгейм Э. Социология образования. М., 1996.
71. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск, 1993.
72. Занков Л.В. Обучение и развитие. М.; 1975.
73. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка//Избр. психол. труды: В 2 т. М., 1986. Т. 1.
74. Зимняя И.А., Малахова В.А., Путиловская Т.С., Хараева Л.А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач//Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся/Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. М., 1980.
75. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому как иностранному//Русский язык за рубежом. 1985. № 5.

76. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
77. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
78. Ивашов А.Н., Занка Е.В. Методика исследования коммуникативных установок личности//Вопросы психологии.1994. № 5.
79. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М., 1986.
80. Ительсон Л.Б. Учебная деятельность; ее источники, структура и условия//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг./Под ред. И.И.Ильасова, В.Я.Ляудис. М., 1981.
81. Калмыкова З.И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики//Проблемы диагностики умственного развития учащихся. М., 1975.
82. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
83. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования//Избр. педагог. соч. М., 1982.
84. Кларин. М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.
85. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1982.
86. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. М., 1987.
87. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.
88. Климов Е.А. Как выбирать профессию. 2-е изд., доп., дораб. М., 1990.
89. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск, 1993.
90. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.
91. Кон И.С. Психология ранней юности//Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А.В.Петровского. М., 1979.
92. Кон И.С. Психология старшеклассника. М., 1980.
93. Кондратьев. М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения. М.–Воронеж, 1997.
94. Концепция общего среднего образования (проект)//ВНИК «Школа». М., 1988.
95. Коффка К. Основы психического развития. М.–Л., 1934.
96. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М., 1972.
97. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976.
98. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.
99. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989.
100. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.

101. Куре общей, возрастной и педагогической психологии/Под. ред. М.В. Гамезо. М., 1982. Вып. 3.
102. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. М., 1966.
103. Леви В. Искусство быть другим. М., 1980.
104. Лекторский В.А., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Операциональная концепция интеллекта в работах Жана Пиаже//Ж.Пиаже. Избр. психол. труды. М., 1969. Предисловие.
105. Лекторский В.А. Субъект. Объект. Познание. М., 1980.
106. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 2-е изд., перераб. и доп. М.-Нальчик, 1996.
107. Леонтьев А.А. Психология общения. Тарту 1974
108. Леонтьев А.А. Лекция как общение. М., 1974.
109. Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М., 1997.
110. Леонтьев А.Н. О формировании способностей//Вопросы психологии. 1960. № 1.
111. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 1.
112. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 2.
113. Лернер И.Я. Учебный предмет, тема, урок. М., 1988.
114. Лийметс Х.И. Групповая работа на уроке. М., 1975.
115. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. М., 1970.
116. Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. М., 1968.
117. Лисица М.И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни//Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии/Под ред. В.В. Давыдова. М., 1978.
118. Лисица М.И. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми. М., 1985.
119. Лисовский В.Т. Актуальные проблемы нравственного воспитания будущих специалистов. Л., 1978.
120. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии//Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
121. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
122. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. М., 1977.
123. Львова Ю.Л. Как рождается урок. М., 1976.
124. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия//Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся/Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. М., 1980.
125. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974.
126. Маркова А.К., Орлов А.В., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983.
127. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.

128. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.
129. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
130. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
131. Матис Т.А. Изучение психических новообразований совместной учебной деятельности школьников//Формирование учебной деятельности школьников. М., 1982.
132. Матюхина. М.В. Мотивация учения младших школьников: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук. М., 1986.
133. Матюшкин А.М. К проблеме «шага» в процессе усвоения//Новые исследования в педагогике и психологии. М., 1966.
134. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
135. Матюшкин А.М. Теоретические вопросы проблемного обучения//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1981.
136. Махмутов М.И. Теория и практика программированного обучения. Казань, 1972.
137. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М., 1975.
138. Машбиц Е.И. Психологический анализ учебной задачи//Современ. педагогика. 1973 № 2.
139. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев, 1987.
140. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985.
141. Мид. М. Культура и мир детства. М., 1988.
142. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
143. Мир детства: Младший школьник/Под ред. А.Г.Хрипковой. М., 1981.
144. Мир детства: Подросток/Под ред. А.Г.Хрипковой. М., 1982.
145. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. М., 1986.
146. Мухина В.С. Возрастная психология. М., 1997.
147. Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы человека. М., 1966.
148. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. М., 1995. Кн. 3.
149. Новиков А.М. Профессиональное образование — России. М., 1997.
150. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1981.
151. Общая психология/Под ред. А.В.Петровского. М., 1986.
152. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990.
153. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.
154. Орлов Ю.М., Творогова Н.Д., Шкуркин В.И. Стимулирование побуждения к учению. М., 1988.
155. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активности личности. М., 1986.
156. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. М.—Нальчик, 1996.

157. Основы педагогики и психологии высшей школы/Под ред. А.В. Петровского. М., 1986.
158. Основы психофизиологии/Под ред. Ю.А. Александрова. М., 1997.
159. Охитина Л.Т. Психологические основы урока. М., 1977.
160. Панферов В.Н. Психология общения//Вопросы философии. 1972. № 7.
161. Панюшкин В.П. Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. М., 1984.
162. Панюшкин В.П. Освоение деятельности в условиях взаимодействия ученика с учителем//Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся/Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. М., 1980.
163. Парыгин Б.Д. Социальная психология как наука. Л., 1967.
164. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971.
165. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М., 1988.
166. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М., 1989.
167. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии//Вопросы психологии 1984. № 4.
168. Петровский А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности//Вопросы психологии. 1987. № 1.
169. Петровский А.В. Новое педагогическое мышление. М., 1989.
170. Петровский А.В., Ярошевский. М.Г. История и теория психологии. М., 1996.
171. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. Ростов-на-Дону, 1993.
172. Пиаже Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук//XVIII Международный психологический конгресс. 4-11 авг. 1966 г. М., 1969.
173. Пиаже Ж. Логика и психология//Избр. психол. труды. М., 1969.
174. Платонов К.К. Личностный подход как принцип психологии//Методологические и теоретические проблемы психологии/Под ред. Е.В.Шороховой. М., 1969.
175. Платонов К.К. Способности и характер//Теоретические проблемы психологии личности/Под ред. Е.В.Шороховой. М., 1974.
176. Поварнищина Л.А. Психологический анализ трудностей общения у студентов: Автореф. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. М., 1987.
177. Позднякова А.М., Деркач А.А. Исследование уровня сформированности умения наблюдать учебный процесс у студентов педагогического вуза//Современные педагогические и психологические проблемы высшей школы/Под ред. Н.В.Кузьминой. М., 1973. Вып. 1.
178. Посталюк Н.Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху. Казань, 1992.
179. Психология: Словарь/Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. 2-е изд. М., 1990.

180. Психология труда и личности учителя/Под ред. А.П.Щербакова. Л., 1977. Вып. 2.
181. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории/Под ред. А.В. Брушлинского. М., 1997.
182. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе/Под ред. А.Коссаковски, Х.Кюна, И.Ломпшера, Г.Розенфельда. М., 1981.
183. Психологические основы программированного обучения/Под ред. Н.Ф.Талызиной. М., 1984.
184. Психологический анализ урока. Волгоград, 1995.
185. Практикум по педагогике и психологии высшей школы/Под ред. А.К.Ерофеева. М., 1991.
186. Путляева Л.В. Психологические аспекты проблемного обучения/Под ред. А.А.Вербицкого. М., 1983.
187. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. М., 1990.
188. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994.
189. Реан А.А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе. СПб., 1996.
190. Реформа и развитие высшего образования: Программный документ. ЮНЕСКО, 1995.
191. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1984.
192. Розов Н.С. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования//Социально-философские проблемы образования. М., 1992.
193. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973
194. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989.
195. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.
196. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.
197. Сидоренко В.Ф. Образование: образ культуры//Социально-философские проблемы образования. М., 1992.
198. Симонова Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: Авторефер. дисс. ...канд. психол. наук. М., 1982.
199. Сластенин В.А., Филиппенко Н.И. Профессиональная культура учителя. М., 1993.
200. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. М., 1966.
201. Смирнов А.А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М., 1976.
202. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.
203. Собкин В.С., Писарский П.С., Коломиец Ю.О. Учителство как социально-профессиональная группа. М., 1996.
204. Собкин В.С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. М., 1997.

205. Сосновский Б.А. Мотив и смысл. М., 1993.
206. Субетто А.И. Дуальность организации и управления как фундаментальный объяснительный принцип механизма цикличности развития. М., 1989
207. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1974.
208. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969.
209. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1984.
210. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к учению и программированное обучение//Психологические основы программированного обучения. М., 1984
211. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология М., 1998.
212. Теплов Б.М., Небылицын В.Д. Изучение основных свойств нервной системы и их значение для психологии индивидуальных различий//Вопросы психологии. 1963. № 5.
213. Теплов Б.М. Избр. труды: В 2 т./Ред.-сост. С.С. Стивенс. Ред. русск. пер. П.К. Анохин, В.А. Артемов. М., 1985. Т. 1.
214. Толстой Л.Н. О воспитании//Педагог. соч. М., 1953
215. Уолфл Д. Тренировка//Экспериментальная психология: В 2 т. М. 1963. Т. 2.
216. Уотсон Дж. Психология как наука о поведении. М.-Л., 1926.
217. Урбах В.Ю. Биометрические методы (Статистическая обработка опытных данных в биологии, сельском хозяйстве, медицине). М., 1964.
218. Фейербах Д. Лекция о сущности религии//Избр. философ. произведения. М., 1955.
219. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. М.-Воронеж, 1996.
220. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве времени детства. М., 1997.
221. Формирование интереса к учению у школьников/Под ред. А.К.Марковой. М., 1986.
222. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М., 1977.
223. Фридман Л.М. О концепции управления процессом учения в советской психологии и педагогике//Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. М., 1975.
224. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986.
225. Ховланд К. Научение и сохранение заученного у человека//Экспериментальная психология: В 2 т. М., 1963. Т. 2.
226. Холодович А.А. О типологии речи//Историко-филологические исследования. М., 1967.
227. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии/Под ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. М., 1981.
228. Цицерон Марк Туллий. Из трактатов об ораторском искусстве//Об ораторском искусстве. М., 1973.

229. Цуканова Е.В. Психологические особенности затрудненного общения в условиях совместной деятельности: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. М., 1980.
230. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук. М., 1992.
231. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. М., 1995.
232. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. М., 1993.
233. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. 2-е изд. перераб. и доп. М., 1996.
234. Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. М., 1973.
235. Шорохова Е.В. Психологический аспект проблемы личности//Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974.
236. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974.
237. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг./Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М., 1981.
238. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
239. Юнг К.Г. Психологические типы. М.
240. Яноушек Я. Коммуникация трех участников совместной деятельности//Проблема общения в психологии. М., 1981.
241. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.
242. Якобсон П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема. М., 1973.
243. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. М., 1994.
244. Ярошевский. М.Г., Анцыферова Л.Н. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М., 1974.
245. Ярошевский. М.Г. История психологии. М., 1985.
246. Ясвин В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. М., 1997.
247. Argyle M. Social Interaction. N.Y., 1954.
248. Atkinson J.W., Feather N.T. A Theory of Achievement Motivation. N.Y., 1966.
249. Holliday M.V. Language as Social Semiotics. L., 1978.
250. Jakobson R. Closing Statement//Linguistics and Poetics Style in Language/Ed. T. Sebeok. Cambr, 1960.
251. Maslow A. Motivation and Personality. N.Y., 1954.
252. Thorndike E.L. Animal Intelligence. N.Y., 1911.
253. Watson J. Behaviorism. Chicago, 1930.

محتويات الكتاب

الصفحة

5	- مقدمة المترجم
11	- نداء إلى الطالب - مربي المستقبل (في زي مقدمة)
	القسم الأول
15	علم النفس التربوي : التشكل والحالة الراهنة
	- الفصل الأول :
17	علم النفس التربوي - مجال قائم بين فروع المعرفة العلمية
17	1- الوصف العلمي العام لعلم النفس التربوي
25	2- تاريخ تشكل علم النفس التربوي
	- الفصل الثاني :
35	علم النفس التربوي - المواصفات الأساسية
35	1- مادة علم النفس التربوي ومهامه وبنيته
42	2- مناهج البحث في علم النفس التربوي
	القسم الثاني
57	التكوين - الموضوع الشامل لعلم النفس التربوي
	- الفصل الأول :
59	التكوين في العالم المعاصر
59	1- التكوين كظاهرة متعددة الجوانب

- 77 2- اتجاهات التعليم الأساسية في التكوين المعاصر
- 3- المدخل الشخصي - النشاطي بوصفه أساساً لتنظيم العملية
- 99 التكوينية

- الفصل الثاني:

- 118 اكتساب الإنسان الخبرة الفردية في العملية التكوينية
- 118 1- الوحدة الثنائية بين التعليم والتعلم في العملية التكوينية
- 125 2- التعليم والتطور
- 145 3- التعليم المطور في نظام التكوين الروسي

القسم الثالث

- 157 المربي والتلاميذ - ذوات العملية التكوينية

- الفصل الأول :

- 159 ذوات العملية التكوينية
- 159 1- مقولة الذات
- 164 2- خصائص ذوات العملية التكوينية

- الفصل الثاني:

- 168 المربي بوصفه ذاتاً للنشاط التربوي
- 168 1- المربي في عالم النشاط المهني
- 173 2- الصفات الذاتية للمربي
- 3- المقدمات (الإرهاصات) السيكونفزيولوجية (الفردية) لنشاط
- 180 المربي

- 182 4- القدرات في بنية ذات النشاط التربوي .
- 191 5- الصفات الشخصية في بنية ذات النشاط التربوي .

- الفصل الثالث :

- 206 ذات النشاط الدراسي المتعلمة (التلميذ، الطالب) .
- 206 1- المواصفات العمرية لذوات النشاط الدراسي .
- 214 2- التلميذ بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي .
- 225 3- الطالب بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي .
- 230 4- القابلية للتعليم صفة هامة من صفات ذوات النشاط الدراسي .

القسم الرابع

- 235 النشاط الدراسي .

- الفصل الأول :

- 237 الوصف العام للنشاط الدراسي .
- 237 1- النشاط الدراسي وجه خاص من أوجه النشاط .
- 240 2- المضمون المادي للنشاط الدراسي .
- 243 3- البنية الخارجية للنشاط الدراسي .

- الفصل الثاني :

- 267 الدافعية الدراسية .
- 267 1- الدافعية بوصفها مقولة سيكولوجية .
- 274 2- الدافعية الدراسية .

- الفصل الثالث :

- 284 الاستيعاب- الحلقة المركزية في النشاط الدراسي للمتعلم
- 284 1- الوصف العام للاستيعاب
- 293 2- المهارة في عملية الاستيعاب

- الفصل الرابع :

- 303 العمل المستقل - شكل النشاط الدراسي الراقى
- 303 1- الوصف العام للعمل المستقل
- 305 2- العمل المستقل بوصفه نشاطاً دراسياً

القسم الخامس

- 319 النشاط التربوي في مختلف نظم التكوين

- الفصل الأول :

- 321 الوصف العام للنشاط التربوي
- 321 1- النشاط التربوي : الأشكال والمواصفات والمضمون
- 324 2- دافعية النشاط التربوي

- الفصل الثاني :

- 330 الوظائف والقدرات التربوية
- 330 1- الوظائف الأساسية للنشاط التربوي
- 332 2- القدرات التربوية

- الفصل الثالث :

339 أسلوب النشاط التربوي
339	1- المواصفات العامة لأسلوب النشاط
342	2- أسلوب النشاط التربوي

- الفصل الرابع :

التحليل السيكلولوجي للدرس (الحصة الدراسية) كوحدة

349 لقدرات المعلم الانعكاسية - التخطيطية.....
349	1- التحليل السيكلولوجي للدرس في نشاط المربي
357	2- مستويات (مراحل) التحليل السيكلولوجي للدرس
363	3- مخطط التحليل السيكلولوجي للدرس

القسم السادس

المعايشة والتعاون التربويان- الدراسيان

373	في العملية التكوينية
-----	----------------------

- الفصل الأول :

375 تفاعل ذوات العملية التكوينية
375	1- الوصف العام للتفاعل
379	2- تفاعل ذوات العملية التكوينية

- الفصل الثاني :

383 التعاون التربوي - الدراسي
383	1- الوصف العام للتعاون الدراسي
387	2- تأثير التعاون في النشاط الدراسي

- الفصل الثالث :

395	المعاشرة في العملية التكوينية
395	1- الوصف العام للمعاشرة
	2- المعاشرة التربوية بوصفها شكلاً من أشكال تفاعل ذوات العملية
407	التكوينية

- الفصل الرابع :

«العوائق» في المعاشرة والتفاعل التربويين والنشاط

422	التربوي- الدراسي
422	1- تعريف ووصف عام للمعاشرة الصعبة
424	2- المجالات الأساسية للصعوبة في التفاعل التربوي
422	رائز (استفتاء)
446	ملحق
449	المراجع
459	محتويات الكتاب

الطبعة الأولى / 2009

عدد الطبع 1000 نسخة

لا يقتصر توسيع زاوية النظر الذي يميزه على زيادة مساحة الأرضية التي تنتظم عليها موضوعات البحث بدءاً من موقع علم النفس التربوي كعلم يتوسط العديد من فروع المعرفة العلمية وتطوره ومادة دراسته وبنيته ومناهج البحث فيه، وانتهاءً بالتواصل الاجتماعي والتفاعل بين ذوات العملية التربوية، مروراً بالنشاط التربوي الموجه ودور الأطراف التي تشارك فيه، بل إنه يشمل المبادئ التي تقوم عليها والقوانين التي تخضع لها جميع تلك الموضوعات. ومن هذا المنظور يبدو علم النفس التربوي فرعاً نظرياً وتجريبياً لا يقف عند حدود وصف الظواهر التي يدرسها، وإنما يسعى إلى تقديم تفسير علمي لها. فالظاهرة النفسية تتطور، وفقاً لرؤية المؤلفة، من خلال النشاط الاجتماعي الذي يتخذ أشكالاً متعددة تبعاً لمستوى تطور المجتمع والمرحلة التي يمر بها الفرد.

وبالنظر إلى الأهمية القصوى التي تكتسبها مقولة النشاط على صعيد تكوين الشخصية بوجه عام فإن المؤلفة ترجع إلى مصادر تلك المقولة فتعرض آراء أصحاب المذهب المثالي والمذهب المادي - الجدلي فيها. وفي هذا السياق تتوقف عند نشأتها ومحتواها وبنيتها ليكون ذلك منطلقاً لحديثها عن ماهية النشاط التربوي والدراسي ومادته وأساليبه وبنيته ودوافعه، وعن علاقة ذوات هذا النشاط (المعلم - التلميذ، الأستاذ - الطلاب)، وموقع كل منها فيه، وما يستدعيه من جانب المعلم (الأستاذ) من مواصفات، وما يمكن أن يحققه للطرف الآخر (التلميذ، الطالب) على صعيد اكتساب الخبرة الفردية وتشكل سمات الشخصية وتطوُّرها في شتى المراحل الدراسية.

يُضاف إلى ذلك وفرة وتنوع المصادر التي استمدت المؤلفة منها أسانيدها وأدلتها على ما عرضته من تصورات وأفكار على امتداد أقسام الكتاب وفصوله، الأمر الذي يجعله مرجعاً هاماً في علم النفس التربوي يحوي كما كبيراً من آراء ممثلي مختلف مدارس هذا العلم ومذاهبه عبر تطوره ليس في بلد بعينه، أو في بعض البلدان المأخوذة بصورة «انتقائية»، وإنما في جميع بلدان العالم.



مطابع الهيئة العامة السورية للكتاب - ٢٠٠٩

سعر النسخة داخل القطر ٢٦٠ ل.س

في الأقطار العربية ما يعادل ٥٢٠ ل.س